Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte ...


HARVARDIANAE
ACADEMIAE
SIGILLVM
VE
RI
TS

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM
GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR

UND FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND BERNHARD GERTH

ZWEIUNDZWANZIGSTER BAND



1908
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

BERNHARD GERTH

ELFTER JAHRGANG 1908

MIT 3 ABBILDUNGEN



1908

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND II (1898), IV (1899), VI (1900), VIII (1901), X (1902), XII (1903), XIV (1904), XVI (1905), XVIII (1906), XX (1907), XXII (1908)

Friedrich Aly in Marburg (X 538, XIV 496. 590, XX 81, XII 1. 521)
Eduard Arens in Aachen (X 154)
Theodor Arldt in Radeberg (XX 73)
Alfred Baldamus in Leipzig (II 283. 307. XIV 175)
Paul Barth in Leipzig (VIII 57)
Gottfried Bartholdy in Stolp i. P. (XX 289)
Fritz Baumgarten in Freiburg i. B. (X 200, XII 54)
Wilhelm Becher in Dresden (VIII 84, XIV 62, XVI 360. 478, XVIII 352, XX 231. 359, XXII 423)
Karl Becker in Elberfeld (XXII 558)
Alfred Biese in Neuwied (II 56, IV 35. 361. 397, X 241)
Ernst Bischoff in Bretten (XX 27)
Hugo Blümner in Zürich (XVIII 361)
Ernst Boehm in Berlin (XVIII 193, XX 473)
Aloys Bömer in Münster (IV 129. 204, VI 465, XIV 223. 249. 330. 361. 478, XVI 280, XVIII 578)
Otto Boerner in Blasewitz-Dresden (XVIII 334. 392. 459)
Karl Boethke in Thorn (II 370)
Eduard Böttcher in Leipzig (VI 505)
Karl Böttcher in Pforta (XIV 171)
Karl Bone in Düsseldorf (XXII 439. 473)
Eugen Borst in Böblingen (XXII 255)
Karl Brandstätter in Meißen (VI 114)
Paul Brandt in Bonn (X 395. 397)
Franz Buchenau in Bremen (VI 441)
Gerhard Budde in Hannover (XVIII 263. 305, XX 185, XXII 60. 303)
Moses Calvary in Brandenburg (XX 129)
Paul Cauer in Münster (XII 18. 280. 483. 537, XIV 177, XVI 361, XXII 514)
Anton Chlebowski in Braunsberg (II 338)
Otto Clemen in Zwickau (IV 117. 236. 510, VI 395, XII 524, XIV 586, XVI 51. 412, XVIII 133, XX 112. 465)
Max Consbruch in Halle (XIV 546)
Karl Credner in Brandenburg a. H. (XXII 402)
Harry Denicke in Rixdorf (II 36, VIII 362, XIV 107)
Hermann Diels in Berlin (VI 573)
Gustav Diestel (†) (IV 398)
Wilhelm Dilthey in Berlin (VI 325)
Armin Dittmar in Grimma (IV 142, VI 154. 282, VIII 258)
Alfred Döhring in Königsberg i. Pr. (XII 496)
Paul Dörwald in Ohlau (II 48. 106. 550, VIII 85)
Otto Dost in Döbeln (IV 429)
Konrad Dunker in Rendsburg (VI 510)
Karl Dziatzko (†) (VI 94)
Fritz Eckardt in Dresden (XX 268)
Christian Eidam in Nürnberg (X 165, XII 176)
Ludwig Enthoven in Straßburg i. E. (XX 175)
Gustav Erdenberger in Chemnitz (XX 99)
Ernst Fabian in Zwickau (IV 24. 65)
Gustav Fasterding in Westerburg (IV 396)
Franz Fauth in Höxter (II 151. 484, IV 151, VI 168. 240)
Ludwig Fenner in Barmen (XIV 246)
Otto Fiebiger in Dresden (VI 59. 122)
Richard Foerster in Breslau (VI 74)
Bernhard Frenzel (†) (X 252)
Otto Frick (†) (XVI 272)
Carl Fries in Berlin (VI 177. 241. 557, VIII 176)
Rudolf Gasch in Dresden (XII 339, XVI 180. 288)
Max Gassmeyer in Leipzig (XIV 243)
Ernst Gast (†) (II 353, VIII 60. 515)
Bernhard Geissler in Köln (IV 456)
Kurt Geissler in Ebikon bei Luzern (X 450,

Paul Meyer in Grimma (XVI 98. 158)
Ernst Rudolf Meyer in Wohlau (XVI 249)
Richard M. Meyer in Berlin (XVIII 64)
Eugen Mogk in Leipzig (VIII 461)
Hans Morsch in Berlin (X 87. 125, XII 102. 159. 203, XXII 63. 541)
Christian Muff in Pforta (XIV 65, XVIII 303)
Johannes Müller in Nürnberg (XII 305)
Wilhelm Münch in Berlin (II 177, IV 513, VI 513, VIII 236. 462, XVI 1. 553, XVIII 301, XX 178)
Max Nath in Pankow (XVI 481. 573, XVIII 164. 323, XX 246. 455)
August Nebe in Lüneburg (XIV 91)
Paul Nebel in Dresden (X 327)
Wilhelm Nestle in Schöntal a. J. (IV 177)
Wilhelm Nitsche in Großlichterfelde (XVIII 492)
Fritz Noack (†) (XX 583)
Carl Nohle in Berlin (XVI 454)
Emil Oehley in Köln (IV 121, VI 566, VIII 385)
Waldemar Olsen in Demmin (XVIII 553)
Theodor Opitz in Zwickau (X 518, XIV 524, XVI 587, XVIII 239. 620)
Richard Pappritz in Naumburg (XIV 243. 505, XVI 12)
Friedrich Paulsen (†) (II 129)
Hermann Peter in Meißen (II 295, XVIII 218)
Robert Petersen in Wilhelmshaven (II 318)
Joseph Petzoldt in Spandau (XIV 425)
Heinrich Pigge in Aschendorf (II 443)
Hermann Planck in Stuttgart (XXII 3)
Johannes Poeschel in Meißen (XXII 518)
Theodor Preuss in Friedenau (IV 298. 394)
Alfred Rausch in Halle (II 457, XII 241, XX 228)
Karl Reichardt in Niederwildungen (II 449, IV 76, VI 477, VIII 220, X 1. 519, XII 435, XVI 387)
Paul Reichardt in Annaberg (VIII 473)
Johannes Reinhard in Grimma (IV 345, XX 482)
Curt Reinhardt in Freiberg i. S. (X 60)
Siegfried Reiter in Prag (XVIII 1. 83)
Albrecht Reum in Dresden (IV 326)
Fritz Richter in Dresden (X 122)
Otto Richter in Leipzig (II 233, VIII 434, XII 288, XVI 32, XX 327, XXII 571)
Richard Richter (†) (II 95. 164. 383. 510, IV 63. 119. 256. 398, VI 296. 511)
Hubert Rick in Kempen (VI 145)
Richard Schmertosch v. Riesenthal in Leipzig (XIV 52, XXII 111)
Eduard Roese in Bartenstein (VIII 395, XII 549, XVIII 472. 437, XXII 98)
Alfred Rohs in Krefeld (XVIII 507)
Karl Roller in Darmstadt (XVIII 413)
Hermann Rose in Lüneburg (IV 105)
Emil Rosenberg in Hirschberg (IV 94, XVI 185)
F. W. E. Roth in Wiesbaden (IV 168)
Wilhelm Rüdiger in Frankfurt a. M. (II 385. 464. 497)
Walther Ruge in Leipzig (II 227, IV 128, VI 384, VIII 451, X 404, XIV 577, XVIII 547)
Georg Runze in Berlin (XX 348)
Albert Ruppersberg in Saarbrücken (XVIII 60)
Gotthold Sachse in Bartenstein (IV 559)
Ulrich Schaarschmidt in Chemnitz (XXII 536)
Emil Schaarschmidt in Freiberg (XVIII 565)
Martin Scheins in Aachen (XIV 174)
Fritz Schemmel in Berlin (XX 52, XXII 147. 494)
Bernhard Schilling in Dresden (XVIII 427)
Ernst Schlee (†) (VI 20)
Bastian Schmid in Zwickau (VIII 465, XIV 421)
Georg Schmid in St. Petersburg (XX 70)
Otto Eduard Schmidt in Wurzen (IV 318, VIII 162, X 565)
Walther B. Schmidt in Leipzig (XII 237)
Ernst Schmolling in Stettin (XXII 551)
Max Schneidewin in Hameln (II 537)
Walther Schoenichen in Schöneberg (XIV 312)
Hermann Schott in Regensburg (XVI 329. 441)
Hermann Schuller in Plauen i. V. (II 379, VIII 128)
Gerhard Schultz in Steglitz (IV 549)
Hans Schulz in Leipzig (VIII 505)
Otto Schulze in Gera (II 360)
Ernst Schwabe in Leipzig (II 1. 401, IV 305. 465. 524, VI 262, VIII 241. 315, X 27. 307. 557, XII 368. 417, XIV 140. 170, XVI 212. 591, XVIII 292. 552, XX 125, XXII 272. 293. 313)
Hermann Schwarz in Marburg (XX 361. 537)
Wilhelm Schwarz in Bochum (XXII 20)
Eduard Schwyzer in Zürich (XVI 63)
Konrad Seeliger in Dresden (II 79, VI 427)
Martin Seydel in Leipzig (XVI 310)
Max Siebourg in München-Gladbach (II 415, IV 501, XII 266. 489)
Georg Siefert in Pforta (X 362. 433. 473, XIV 13, XX 409)
Jürgen Sievers in Frankenberg (VI 239)
Ernst Sihler in New York (X 458. 503. 548, XVI 65. 260, XX 214)
Wilhelm Soltau in Zabern (XVI 16, XVIII 17)

Theodor Sorgenfrey in Leipzig (II 217, VI 374, VIII 112, XII 464)
Alfred Spitzner in Leipzig (IV 536)
Adolf Stamm in Anklam (XIV 481)
Christoph Stephan in Kalk (XX 559)
Alwin Sterz in Köthen (II 381, XIV 127)
Hermann Steuding in Schneeberg i. S. (X 420)
Ernst Stiehler in Döbeln (XVIII 334. 392. 459)
Paul Stötzner in Zwickau (VIII 457, X 123. 517, XII 127. 536, XIV 173, XVIII 238, XX 128, XXII 358. 359)
Otto Stock in Eldena (VI 450, VIII 1)
Karl Strecker in Berlin (XIV 478)
Rudolf Stübe in Leipzig (XX 501. 551)
Emil Stutzer in Görlitz (XXII 169. 296)
Hermann Suchier in Halle (X 161)
Wilhelm Süss in Gießen (XXII 343)
Johannes Teufer in Schöneberg b. Berlin (IV 416, VIII 44. 125, X 290, XVI 110, XXII 469. 485)
Robert Thomas in Regensburg (XIV 420)
Karl Tittel in Leipzig (XVI 506, XX 233)
Heinrich Uhle in Dresden (XVIII 272)
Hermann Ullrich in Brandenburg (X 224)
Richard Ullrich in Berlin (XVI 425, XXII 361)
Willy Varges in Pasewalk (XVI 529)
Paul Vogel in Leipzig (II 271, IV 271, VI 128. 213, VIII 99. 464. 557, XIV 129. 527)
Theodor Vogel in Dresden (VIII 77. 175)
Heinrich Vogt in Breslau (VIII 190)
Johannes Volkelt in Leipzig (II 65, VI 103)
Wilhelm Vollbrecht in Altona (II 143. 194)
Richard Wagner in Dresden (II 518, VIII 488, XVI 58. 60, XVIII 30)
Karl Walter in Weimar (XXII 36)
Ernst Wasserzieher in Neuwied (XII 238. 331, XIV 174. 420)
Ludwig Weber in Berlin (X 69, XII 89, XIV 124)
Bruno Wehnert in Hamburg (XXII 237)
Martin Wehrmann in Stettin (XXII 359. 413)
Alexander Weinberg in Trautenau (IV 55)
Oskar Weise in Eisenberg (X 406. 517. 563, XII 63. 190. 352. 484. 534. 535. 578, XVI 411. 413. 414. 596. 597)
Oskar Weissenfels (†) (VI 528)
Karl Weller in Oehringen (XX 156)
Paul Wendland in Breslau (XVI 537. 543)
Alexander Wernicke in Braunschweig (IV 1, VI 30)
Rudolf Wessely in Berlin (XVI 297. 373, XVIII 311)
Adolf Westerich in Bückeburg (XX 182)
Max Wiesenthal in Lötzen (X 206)
Erich Wilisch in Zittau (XIV 39)
Rudolf Windel in Halle (XIV 391, XVIII 44, XX 393)
Paul Wirtz in Frankfurt a. M. (XII 573)
Martin Wohlrab in Dresden (IV 86, VI 363, VIII 428, X 409, XII 48, XIV 135, XVIII 131)
Heinrich Wolf in Düsseldorf (XII 35. 79)
Emil Wolff in Schleswig (VIII 64)
Paul Worms in Meldorf (X 297)
Rudolf Wustmann in Leipzig (X 496, XII 577)
Arnold Zehme in Stendal (XVI 597)
Ulrich Zernial in Berlin (II 447)
Theobald Ziegler in Straßburg (II 289)
Julius Ziehen in Frankfurt a. M. (II 138. 328, IV 448, XIV 422. 587, XVI 53)

INHALT

REGISTER
DER IM JAHRGANG 1908 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

ΑΜ ΟΠΙΣΩ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩ

Von Friedrich Aly

Nachdem die anregenden Tage verklungen sind, sei es verstattet, einen Rückblick auf die 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu werfen, in der Hoffnung, aus dem Rückblick einige fruchtbare Gedanken und Vorschläge für die nächste Versammlung ableiten zu können, die in Graz die bedeutungsvolle Ziffer des halben Centenarium erreichen soll. Hat doch in derselben Weise Wendland der Hamburger Versammlung ein ähnliches Nachwort[1]) gewidmet, das mit der Aufstellung eines Zukunftsprogramms schließt. Wir fragen: Was erschien in Hamburg als reformbedürftig? Was ist von den damals geäußerten Wünschen in Basel erfüllt worden, was ein frommer Wunsch geblieben? Mit welchen Hoffnungen ist unsere Vereinigung in ihr 50. Lebensjahr getreten? Wie groß ist ihre Kraft und Lebensfreude? Wenn wir uns anschicken, auf diese Fragen eine Antwort zu suchen, so soll damit keineswegs der herzliche Dank, den wir unseren liebenswürdigen Wirten und der trefflichen Leitung schulden, verkümmert werden. Aber auch hier gilt das Wort: *Amicus Socrates, amicus Plato, sed magis amica veritas.*

Das besondere Merkmal der Hamburger Versammlung war, wie Wendland richtig betont hat, das starke Hervortreten der pädagogischen Sektion. Dem war nicht immer so; rein pädagogische Erörterungen haben leicht etwas Triviales und fallen gelegentlich dilettierenden Schwarmgeistern in die Hände, wie das ja in einem Fall auch zu Hamburg geschehen ist. Wer das pädagogische Handwerk auszuüben versteht, spricht nicht gern über Dinge, die ihm geläufig sind, und wer über dergleichen redet oder schreibt, pflegt nicht immer im Können ein Meister zu sein. Das scharfe Wort F. A. Wolfs über die Pädagogen ist bekannt. Wenn schon seit einer Reihe von Jahren die pädagogische Sektion sich über das Niveau des handwerksmäßigen Breittretens bekannter Wahrheiten oder schillernder Halbwahrheiten erhoben hat, so liegt der Grund darin, daß die praktische Pädagogik sich nach Abschluß des öden, weil rein materiellen Berechtigungsstreits auf die zielsetzenden Ideen besonnen hat, im Hinblick auf die allein eine fruchtbare Diskussion über Schulfragen eröffnet werden kann. Gerade in einer Zeit, wo der anmaßende Dilettantismus seine Steckenpferde auf dem weiten Felde der Schulreformpolitik tummelt, oft ohne Verantwortlichkeits- und Anstandsgefühl, ist es ein erfreuliches Zeugnis der

[1]) Neue Jahrbücher 1905 XVI 543—552.

beginnenden Genesung, wenn Männer der verschiedenen Richtungen ernsthaft und gründlich über Bildungsfragen ihre Meinungen austauschen. Das ist in Hamburg geschehen. Die Vorträge und Diskussionen über die Reform des mathematischen Unterrichts an Schulen, über den Religionsunterricht, über das Verhältnis von Universität und Schule haben in weiten Kreisen, bei Universitätslehrern und Schulmännern, befriedigt, und zwar in so hohem Grade, daß die pädagogische Sektion den Antrag an das Plenum richtete: 'Die pädagogische Sektion erklärt es für wünschenswert, daß auf künftigen Versammlungen in noch stärkerem Maße, als es erfreulicherweise schon in Hamburg geschehen ist, Gelegenheit gegeben werde, den Gedankenaustausch zwischen Lehrern der Universitäten und der höheren Lehranstalten über ihre gemeinsamen Interessen zu pflegen.'

Diesen einstimmig angenommenen Antrag erläutert Wendland in dem angezogenen Aufsatze, indem er auf eine Reihe von Mißständen hinweist, die in Hamburg vielfach empfunden sind: die zentrifugale Wirkung der Sektionsverhandlungen, die übermäßige Länge der Vorträge, die unzureichende Zeit für die Diskussion. Unter seinen Vorschlägen sei vor allem einer betont: 'Die pädagogische Sektion muß aus der Konkurrenz der wissenschaftlichen Sektionen herausgehoben werden, ihre Sitzungen dürfen nicht zeitlich zusammenfallen mit denen anderer Sektionen, damit alle Mitglieder der Versammlung an ihnen sich beteiligen können.' Indem ich den Forderungen Wendlands in vollem Umfang zustimme, wie ich ja auch mit ihm den vorher genannten Antrag formuliert habe, frage ich: Was ist von den damals geäußerten Wünschen in Basel erfüllt worden?

Eine ausdrückliche Bezugnahme auf den Hamburger Beschluß ist mir in Basel nicht zu Ohren gekommen, aber die Generalidee der Versammlung zeugte von dem ehrlichen Bemühen, einige Wünsche in Taten umzusetzen. Der erste Nachmittag war der Archäologie reserviert worden, und zwar unter sichtlicher Betonung einer leitenden Idee, so daß auch die Nichtfachmänner sich beteiligen konnten und stark beteiligten, ebenso wie an der gemeinsamen Fahrt nach dem römischen Lager von Vindonissa am dritten Tage. Die pièce de resistance aber war die Erörterung einer alle Teilnehmer gleichmäßig interessierenden Frage, der Lehrerbildung, durch vier Universitätslehrer am Nachmittag des zweiten Tages, sowie die Diskussion desselben Themas am Tage darauf. Hier war unzweifelhaft der redliche Versuch gemacht, 'den Gedankenaustausch zwischen Lehrern der Universitäten und der höheren Lehranstalten über ihre gemeinsamen Interessen zu pflegen'. Ist die Absicht erreicht worden?

Keiner der Teilnehmer wird ohne reiche Anregung die interessanten Sitzungen verlassen haben und der Leitung wie den Rednern den Dank nicht vorenthalten. Und doch fehlte noch viel daran, daß der Gedankenaustausch und die Gemeinsamkeit der Interessen genügend berücksichtigt wären. Auf der ganzen Versammlung lastete wenigstens nach der einen Seite die geradezu unglückliche Wahl des Termins. Nahezu alle anwesenden Reichsdeutschen, soweit sie im Schuldienst stehen, hatten Urlaub erbitten müssen, um die Versamm-

lung besuchen zu können. Wie aus dem Kunze-Kalender leicht zu ersehen ist und der Leitung nicht nur einmal mitgeteilt war, hatten die preußischen Schulen keine Ferien, und in den übrigen Staaten war es nicht anders. Warum trotzdem an dem Termin festgehalten ist, wurde nicht mitgeteilt; es war also die Bestimmung eines dem gewöhnlichen Sterblichen unverständlichen Schicksals. Die Einrede, daß den Bittenden Urlaub gewährt werden durfte, ist nicht stichhaltig, da ein gewissenhafter Schulmann einen solchen Urlaub sich ungern nimmt und mehr als einer aus unseren stark belasteten Lehrerkollegien gar nicht abkömmlich ist, wenn nicht der Dienst darunter leiden soll. So war denn die Anzahl der teilnehmenden Lehrer, zumal der jüngeren, sehr gering, und gerade für diese wären die Verhandlungen sehr lehrreich gewesen.

Aber auch der Verteilung der Berichterstattung kann ich nicht Beifall zollen. Wenn das Thema der Lehrerbildung auf die Tagesordnung gesetzt ist, so liegt es im Interesse der Sache, die Frage ebenso von der Seite der Schule zu beleuchten wie von der Seite der Universität. Gewiß haben die Universitätslehrer das Recht und die Pflicht, sich über die Grundsätze zu äußern, nach denen sie unseren Nachwuchs auszubilden und wissenschaftlich zu erziehen gedenken. Aber auf der anderen Seite haben auch die Schulmänner die Pflicht und das Recht, ein Urteil über die wissenschaftliche Vorbildung abzugeben, die sie bei dem Nachwuchs angetroffen haben, und Wünsche zu äußern, wie sie jene gestaltet sehen möchten. Mit einem Wort: es hätten neben zwei Universitätslehrern zwei Schulmänner mit dem Bericht betraut werden sollen, um eine vielseitigere Erwägung des Problems zu ermöglichen. Man wende nicht ein, daß ja die Debatte die Gelegenheit zum Widerspruch und zur Berichtigung gegeben hat. Das hat sie eben nicht gegeben, weil über jedem Redner das Damoklesschwert der Fünf-Minuten-Klausel hing. Diese geradezu nervenerregende Beschränkung fiel um so schwerer ins Gewicht, als die Redner sich fast sämtlich, mit Ausnahme des Mathematikers, nicht an das Thema banden, sondern auf das weite Feld der höheren Schulreformpolitik abschweiften. So wurden wir z. B. auf dem Gebiete des Geschichts- und Religionsunterrichts mit einer Fülle von Anregungen überschüttet, die eine gründliche und sachliche Diskussion erfordert hätten, wenn ein wirklicher Ertrag hätte herauskommen sollen. Statt dessen ist kein einziger Religionslehrer zum Worte gekommen, und die anderen, die zu Worte kamen, gelangten nicht dazu, ihre Auffassung darzulegen. So schloß die Sitzung, die so viel des Interessanten bot, mit einem großen Fragezeichen, abgesehen von der Archäologie, die der ihr zur Zeit reich zuströmenden Gunst einen wohlverdienten Achtungserfolg in dem Beschluß verdankte, daß auch sie unter die Zahl der Prüfungsfächer aufzunehmen sei. Ich glaube nicht, daß diese Resolution eine praktische Wirkung haben wird; sie ist auch, für Preußen wenigstens, nicht einmal unumgänglich nötig. Die Prüfungsordnung bietet die genügende Handhabe, von den jungen Philologen ein anständiges Maß archäologischer Kenntnisse einzufordern. Die Voraussetzung ist allerdings, daß die Examinatoren von dieser Bestimmung regelmäßig Gebrauch machen.

Man verstehe mich nicht absichtlich falsch. Es ist keine φιλονικία, die mich zur Kritik veranlaßt; auch nicht ein banausisches Streben, die wissenschaftliche Ausbildung in eine pädagogische Abrichtung zu verkehren. Gegen solche Unterstellungen sollte mich mein Hamburger Vortrag schützen, der den Beifall zahlreicher Universitätslehrer und den Widerspruch mancher Schulmänner fand. Ich erkläre sogar offen, daß ich es nicht billige, wenn in manchen Prüfungsordnungen (nicht in Preußen) das Gebiet der Literatur auf die Schulschriftsteller beschränkt wird; ich halte das für ebenso unwissenschaftlich wie unpädagogisch. Aber wenn man mit L. Wiese 'den Zusammenhang und die Fühlung der Universität mit den höheren Lehranstalten' wieder verstärken und enger knüpfen will, so darf es sich nicht um eine societas leonina, sondern um ein foedus aequum handeln. Die Beziehungen von Universität und Schule sind, wie ich das in meinem Hamburger Vortrage ausgeführt habe, wechselseitig. Die Schule liefert der Universität die Studenten, die Universität der Schule die Lehrer. Es sind also beide Gemeinschaften berechtigt, ihre Leistungen gegenseitig zu kritisieren, Wünsche zu äußern, Verständigung zu suchen. Daß die Universität die Leistungen der Schule rechtschaffen kritisiert, ist bekannt und auch in Basel zur Genüge geschehen. Daß aber auch die Schule ein großes Interesse daran hat, die Leistungen der Universität zu prüfen, wird nicht in gleichem Maße zugestanden. Es müßte insbesondere den Direktoren der pädagogischen Seminare zur Pflicht gemacht werden, in ihren Jahresberichten auch die wissenschaftliche Ausrüstung ihrer Kandidaten zu beurteilen und so der Unterrichtsverwaltung Gelegenheit zur Nachprüfung zu geben. Bekanntlich untersteht das gesamte Prüfungswesen für die Kandidaten des höheren Schulamts in Preußen nicht der Universitätsverwaltung, sondern der Schulverwaltung, die auf die Heranbildung eines wissenschaftlich zureichenden Nachwuchses den allergrößten Wert legen muß. Daher wäre es gut und heilsam gewesen, wenn man den Schulmännern in Basel ebenso das Wort verstattet hätte wie den Universitätslehrern. Wir haben nach dem bisherigen Verfahren nur ein einseitiges Bild bekommen. Es war daher ein glücklicher Gedanke Lücks, daß er für die Kommission, die die Fortsetzung der Diskussion in Graz vorbereiten soll, einen der ersten Schulmänner Deutschlands vorschlug und seine Wahl durchsetzte. In diesem Zusammenhang kommt es uns nur auf das Prinzip an, daß die Schulmänner bei Beratung gemeinsam interessierender Fragen in gleicher Weise mit der Berichterstattung betraut werden wie die Universitätslehrer.

Das gleiche gilt auch für die übrigen Vorträge in den Sektionen wie im Plenum. Die Zahl der sich aktiv beteiligenden Schulmänner war diesmal auffallend gering, was vielleicht aus dem ungünstig gewählten Termin der Versammlung zu erklären ist. Sie kamen fast nur in der pädagogischen Sektion zu Wort, und hier trat ein weiterer Übelstand in die Erscheinung, der im Interesse der Sache nicht verschwiegen werden darf. Es kann jemand, der selbst als Vortragender tätig war, nicht gut ein Werturteil über die in der Sektion gehaltenen Vorträge abgeben. Soviel aber darf festgestellt werden, daß

die gewählten Themata zu den interessantesten gehörten, die überhaupt zur Diskussion gestellt werden konnten. Die Uferlosigkeit der Reformversuche, das Verhältnis des Gymnasiums zu den Forderungen der modernen Zeit, die Anläufe einer humanistischen Mädchenerziehung, die Stellung des Lateins im Lehrplan des Gymnasiums — wir wüßten nicht, welche Fragen alle, die an der Entwicklung unseres Bildungswesens Interesse haben, mehr beschäftigen könnten als diese. Die Versammlungen waren auch ganz gut besucht und die Diskussion lebhaft und anregend, aber die Teilnehmer bestanden fast ausschließlich aus Schulmännern. Gewiß waren die Universitätslehrer durch die in anderen Sektionen angekündigten Vorträge in Anspruch genommen. Aber wäre es nicht zweckmäßiger und den gemeinsamen Interessen förderlicher gewesen, wenn der eine oder andere ein Opfer gebracht und den Verhandlungen der pädagogischen Sektion beigewohnt hätte? Wir stehen, in Preußen zumal, wieder vor dem Ausbruch eines schulpolitischen Kampfes, der um so gefährlicher ist, als er nicht gegen die alten, wohlbekannten Gegner gerichtet ist, sondern sich intra parietes abspielt; und in Württemberg, Bayern und Österreich steht es nicht anders. Es mutete doch wie eine prästabilierte Harmonie an, daß die aus drei so verschiedenen Gebieten der deutschen Sprache stammenden Redner sich ohne jede vorherige Verabredung in ihren Ausführungen nahezu deckten. Und an diesen Verhandlungen haben sich die Vertreter der deutschen Universitäten nicht beteiligt, ebensowenig wie an denen des 'Deutschen Gymnasialvereins', in der eine hochbedeutsame Kundgebung ein grelles Licht auf die schulpolitische Situation in Preußen warf. Es ist während der Verhandlungen mehrfach das Wort gefallen: *Tua res agitur*, gehandelt ist nach diesem Worte nicht. Und doch war es eine Frage von unabsehbarer Bedeutung, die in scharfem Streite erörtert wurde, ob wir auf der Schule die Übersetzung in das Latein beibehalten sollen oder nicht. Wie denken darüber die philosophischen Fakultäten? Wie denken die Philologen der Universität, insbesondere die Latinisten? Ein Anglist hat in nachdrücklicher Weise für die humanistische Vorbildung der Neuphilologen gesprochen, ein Mathematiker, dessen warmes Interesse für alle Bildungsfragen rühmlichst bekannt ist, hat dem Vortrag über das Latein in der Schule von Anfang bis zu Ende beigewohnt, ein Vertreter der klassischen Philologie hat weder teilgenommen noch eine Ansicht geäußert. Das bedeutet gegen die Hamburger Tagung einen Rückschritt, und es ist ehrlicher, das festzustellen, als sich darüber hinwegzutäuschen.

Von ganz besonderer Bedeutung war der Vorschlag des Oberstudienrats Hirzel, eine ständige Unterrichtskommission nach Analogie der Naturforscherversammlung einzusetzen. Wir möchten diesen Gedanken der Grazer Versammlung recht ans Herz legen. Man hat dagegen eingewandt, daß die Philologen- und Schulmännerversammlung nicht die sämtlichen höheren Schulen repräsentiere. Das ist richtig. Aber es dürfte zwecklos und zeitraubend sein, mit den prinzipiellen Gegnern unseres jetzigen Bildungswesens über die künftige Organisation der Schulen zu beraten. Es sind immerhin die wichtigsten Richtungen auf schulpolitischem Gebiete in unseren Versammlungen vertreten, da wir ja

auch eine germanistische, neusprachliche und mathematische Sektion haben, die ein einseitiges Vorwiegen der humanistischen Tendenzen verhüten. Ein Versuch dürfte doch die Mühe lohnen, wenn man von vornherein durch ein maßvolles Programm das Eindringen radikaler und zerstörender Bestrebungen zu verhüten weiß. Wir meinen, daß die Grundlage unseres jetzigen Schulsystems ein Programm darstellt, das eine organische, im besten Sinn konservative Entwicklung verbürgt und alle besonnenen Richtungen zufriedenstellt: Gleichberechtigung der drei Typen und Betonung ihrer Eigenart. Auf dieser Grundlage könnte eine Kommission eine nicht aussichtslose Arbeit beginnen, mit dem Ziel, dereinst mit der Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung in Verhandlungen zu treten. Freilich erfordert eine solche Arbeit Entsagung, Aufgabe mancher Sonderwünsche, Beschränkung auf einige leitende Grundsätze, viel Geduld und jene Tugend, die heute so selten im Streite der Parteien geübt wird, Besonnenheit, die den Gegner weder für einen Schelm noch für einen Dummkopf hält, sondern seine Gründe prüft und durch Gegengründe zu widerlegen sucht. Ob unsere Zeit für solchen Versuch reif ist, steht dahin; aber es wäre eine schöne Aufgabe für unsere 50. Versammlung, die Grundlage zu einem schulpolitischen Friedenskongreß zu legen. Das Wichtigste und Schwerste dabei wäre die Personenfrage.

Vor allem aber beschränke man in Graz die Vorträge und schaffe Zeit für die Diskussion. Immer und immer wieder werden Vorträge angemeldet und gehalten, die sich als Artikel in einer wissenschaftlichen Zeitschrift gut lesen, die aber nicht vor ein größeres Publikum gehören. Fehlt den Autoren die Selbstkritik, so muß die Leitung wohl oder übel hart werden und die Aufnahmefähigkeit der Hörer vor dem Übermaß schützen. Hingegen dürfte die Diskussion, auch im Plenum, niemals fehlen und müßte die gehörige Zeit beanspruchen, damit die ἀγαθὴ ἔρις, wie Wendland hübsch sagt, zu ihrem Rechte kommt. Wo es sich nicht um formvollendete und gehaltreiche Vorträge handelt, die freilich zu hören ein großer Genuß ist, da dürfte die dialogische Behandlung fruchtbarer sein als die akroamatische. Ganz besonders eignen sich für das Plenum meines Erachtens die großen Bildungsfragen, und ich stimme ganz mit Wendland überein, wenn er vorschlägt, die Verhandlungen der pädagogischen Sektion möglichst in das Plenum zu verlegen. So wird dem Übelstand der konkurrierenden Interessen zum Teil abgeholfen und für Fragen von allseitigem Interesse eine würdige Korona und eine Fülle von Teilnehmern an der Debatte geschaffen. Aber auch den Sektionen muß die Möglichkeit geboten werden, einen größeren Kreis um ihre Probleme zu sammeln. Ist es in Basel der Archäologie zugebilligt worden, eine Vorzugsstellung einzunehmen, so dürfte nun auch einmal die klassische Philologie den Anspruch haben, über einen halben Tag souverän zu verfügen, damit auch die Schulmänner an den rein philologischen Verhandlungen sich beteiligen könnten. Es dürfte nicht schwer fallen, eine leitende Idee auszuwählen, um die sich die Vorträge gruppieren könnten. Vor allem dürfen die Sektionen keine Ehre darein setzen, möglichst viel Themata in möglichst viel Sitzungen abzuhandeln.

Und nun noch ein kurzes Wort über den der Erholung gewidmeten Teil der Versammlung und den offiziellen Bericht. Wir möchten beides nicht zu gering angeschlagen sehen und widersprechen ausdrücklich den Wünschen, die gelegentlich einer möglichsten Beschränkung der 'Vergnügungen' das Wort reden. Gerade in den Nachsitzungen wird am ehesten Gelegenheit zu persönlichen Bekanntschaften geboten, die doch ein besonders hochzuschätzender Gewinn solcher Zusammenkünfte sind. Und nach des Tages Last und Hitze fordert der Festgast mit gutem Recht eine behaglich abspannende oder nach anderer Richtung anregende Erholung; gerade in dieser Hinsicht hat Basel das richtige Maß eingehalten und seiner Nachfolgerin ein gutes Beispiel gegeben. Aber in einer Richtung hat die liebenswerte Stadt ganz versagt: in der Berichterstattung. Die ganze reichsdeutsche Presse hat nahezu kein Wort über unsere Versammlung gebracht, während sie über die Naturforscherversammlung in hohen Tönen berichtet hat. Offenbar hat es die Leitung unterlassen, den üblichen 'Waschzettel' den politischen Blättern zu übersenden. Das ist aber ein Fehler schwerwiegender Art. Man braucht die Presse nicht in den Himmel zu heben, aber die Pflicht der Berichterstattung leistet sie willig, wenn man ihr entgegenkommt. Es genügte nicht, daß die Schweizer Blätter ihre Originalberichte brachten; auch unsere deutschen Zeitungen mußten versorgt werden, damit das Publikum nicht glaubt, daß wir mit Ausschluß der Öffentlichkeit tagen und Dinge treiben, die keinen verständigen Menschen etwas angehen. Der Bericht über den 'Deutschen Gymnasialverein' war pünktlich überall zu lesen.

Und mit welchen Hoffnungen ist unsere Vereinigung in ihr 50. Lebensjahr getreten? Ich denke, mit den allerbesten. Wer eine Reihe von Versammlungen nacheinander besucht hat, kann unserer Vereinigung mit gutem Gewissen das Prädikat der Kraft und Lebensfreude zusprechen. Eine große Vergangenheit liegt hinter uns, und Graz würde sich ein Verdienst erwerben, wenn es uns einen lesbaren Abriß über die Entwicklung der Philologen- und Schulmännerversammlungen schenkte. Von einer Neubearbeitung der Statuten verspreche ich mir nur wenig, da ich das Nationallaster der Deutschen, die parlamentarische Gründlichkeit, kenne und fürchte. Besser als die *leges* sind die *mores*. Daß in der einen oder anderen Richtung eine bessernde Hand angelegt werden kann, ist nur ein Beweis für die Lebenskraft und Lebensnotwendigkeit. Und notwendig sind diese Versammlungen, zunächst für uns Schulmänner. In unseren Reihen regen sich Tendenzen, die uns von der Wissenschaft abdrängen wollen, die uns den Charakter eines gelehrten Berufs absprechen und uns auf unsere Erzieherqualität hinweisen. Wie ich bereits in Hamburg ausführte, halte ich das erste für die größte Gefahr, die unseren höheren Schulen zustoßen kann, das zweite für eine große Phrase. Wenn die Lehrer den unmittelbaren und ständigen Konnex mit der Wissenschaft preisgeben, so sinkt nicht nur ihr Stand, sondern auch das Niveau der höheren Bildung. Aber auch für die Universitätslehrer dürfte, soweit ich urteilen darf, die gemeinsame Arbeit mit den Schulmännern heilsam und ersprießlich sein. In Hamburg stellte

Diels die Losung hin, daß die Wissenschaft jetzt vor allem das Integrieren, nicht das Differenzieren im Auge haben müsse. Eine secessio würde nicht nur für die schulmännische Welt von schwerwiegenden Folgen sein. Allzu leicht verliert sich der Blick des Gelehrten in die Enge seines Spezialfachs, und jede Gelegenheit, 'aus einer Scienz in die andere zu schauen', wie Lessing sagt, sollte ihm willkommen sein. In diesem Sinne, um zu sammeln, nicht um zu trennen, ist dieser Nachruf an die Baseler Philologenversammlung geschrieben. Möchte er so aufgefaßt werden und andere, hoffentlich noch fruchtbarere Vorschläge hervorrufen.

DIE HUMANISTISCHE BILDUNG DER MÄDCHEN[1])

Von Hermann Planck

Zu den erfreulichsten Zeichen der Gegenwart auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts gehören unstreitig die Bestrebungen, welche auf eine Verbesserung des höheren Mädchenschulwesens gerichtet sind. Als überzeugte Humanisten können wir es nur bedauern, daß jener *furor reformandi*, statt die Grundfesten unseres Gymnasiums zu erschüttern, sich nicht schon viel früher auf dieses fruchtbare Arbeitsgebiet geworfen hat, auf dem die Versäumnisse von Jahrhunderten gut zu machen sind! — Zweifellos bedeutet die geplante oder bereits vollzogene Annäherung der höheren Töchterschule an den Lehrgang und die Ziele der Realschule einen sehr wertvollen Fortschritt, den wir alle, im Norden wie im Süden, mit Freuden begrüßen.

Schwieriger und umstrittener ist die andere Frage, ob und in welchem Umfang und auf welche Weise die Mädchen auch an der humanistischen Bildung Anteil erhalten sollen.

Zwar das Ob? wird heute kein Verständiger mehr in Zweifel ziehen wollen angesichts der Tatsache, daß bereits eine Reihe von Berufen, welche humanistische Bildung oder wenigstens Kenntnis des Lateinischen voraussetzen, auch dem weiblichen Geschlechte zugänglich geworden sind und daß an ein Zurücknehmen jener mühsam erkämpften Zugeständnisse nicht mehr zu denken ist.

Auch die zweite Frage über den wünschenswerten Umfang, in welchem Mädchen zur Erwerbung einer humanistischen Bildung zuzulassen sind, ist — wenigstens im Grundsatz — ziemlich einfach zu beantworten.

Fanatiker des Humanismus, die für alle oder doch für die große Mehrzahl unserer Töchter Gymnasialbildung verlangen, werden im XX. Jahrh. selten sein, wenn es überhaupt noch solche gibt, und jedenfalls werden sie kein Gehör finden. Vielmehr kann es sich von vornherein nur um eine Auslese von solchen Mädchen handeln, welche hierzu körperlich und geistig befähigt sind,

[1]) Die folgenden Ausführungen, welche die Frage der humanistischen Mädchenbildung vom Standpunkt des Humanisten aus untersuchen, geben in der Hauptsache den Inhalt eines Vortrags wieder, den ich bei der 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Basel im September dieses Jahres auf den Wunsch des Obmanns der pädagogischen Sektion gehalten habe. Es war wohl das erstemal, daß auf einem deutschen Philologentag auch die Interessen der Mädchenbildung zum Wort kamen. Die lebhafte Erörterung, die sich anschloß, ergab im wesentlichen Übereinstimmung mit dem Standpunkt des Vortragenden und brachte manche wertvolle Ergänzungen aus der Praxis; ein grundsätzlicher Widerspruch wurde von keiner Seite erhoben.

ausgerüstet mit der nötigen Gesundheit und insbesondere Nervenkraft, mit dem erforderlichen Verstand und Interesse, namentlich für sprachliche und geschichtliche Studien und — nicht zuletzt — mit den nötigen Charaktereigenschaften: Anlage zur Selbständigkeit, Stärke und Festigkeit des Willens, einem ernsten, zielbewußten Streben, Mädchen, die gern verzichten auf den Tand gesellschaftlicher Vergnügungen, mit denen so viele ihre Jugend und ihre Kraft vergeuden, und die nicht unterliegen auf dem dornenvollen Wege, der die studierende Frau in den meisten Fällen — auf der Hochschule wie in der späteren Berufsarbeit, im harten Kampf ums Dasein erwartet; ἦθος ἀνθρώπῳ δαίμων — dieses Wort des griechischen Weisen gilt auch hier, und der energische Wille zum Lernen und das lebendige Interesse wirken fördernd auch auf die Begabung und das Gedächtnis ein. Denn hervorragende Begabung ist ja wohl erwünscht, aber nicht unbedingt erforderlich, wie irrigerweise oft geglaubt wird. Daß aber bei einer nicht geringen Anzahl unserer höheren Töchter das erforderliche Maß von Anlagen, insbesondere sprachliche Begabung und ein lebhaftes Bedürfnis nach gründlicher wissenschaftlicher Bildung vorhanden sind, wird jeder bestätigen, der Gelegenheit hat, im Nebenamt an einer höheren Töchterschule zu unterrichten und dabei zu beobachten, wie viele Talente, wie viel lebendige geistige Interessen hier — je nach der Beschaffenheit der einzelnen Schule — erblühen oder verwelken.

Zurückzuweisen aber sind von der Schwelle des Gymnasiums solche Mädchen, die nur aus eiteln, oberflächlichen Beweggründen sich herzudrängen oder gedrängt werden, und es könnte der Sache der humanistischen Mädchenbildung kein größerer Schaden erwachsen, als wenn sie zur bloßen Modesache, zu einer neuen Art von weiblichem Sport würde.

Dagegen kann ich darin kein Unglück sehen, wenn von den Mädchen, die sich eine gründliche humanistische Bildung und ein Reifezeugnis erworben haben, doch nachher nicht alle die Hochschule beziehen oder eine Staatsprüfung ablegen, um als Ärztinnen oder Lehrerinnen oder in welchem Berufe sonst zu wirken. Denn die humanistische Bildung, wenn sie rechter Art war und nicht bloß eine oberflächliche Tünche, trägt ihren Wert in sich und wird der Besitzerin auch dann zugute kommen, wenn sie später einem nichtakademischen Berufe, z. B. dem der Gattin und Mutter, sich zuwendet. Wir dürfen nicht zugeben, daß humanistische Bildung an sich für das praktische Leben unbrauchbar macht. Gewiß ist es nicht die normale Vorbereitung für den häuslichen Beruf, und es ist im allgemeinen anzunehmen, daß den Mädchen, welche ein Gymnasium besuchen oder besucht haben, die praktische Arbeit im Haushalt zunächst weniger Freude macht. Aber wenn sie einmal vor die Notwendigkeit gestellt sind — sollte nicht dann der weitere Blick und das größere Maß von geistiger Freiheit, das sie durch methodisches, wissenschaftliches Arbeiten sich erworben, auch in der Leitung des Haushaltes und vor allem in der Erziehung der Kinder sich bewähren? Jedenfalls hat eine solche Frau ihrem Manne und ihren Kindern geistig mehr zu bieten, sie kann mit den Söhnen lernen, wozu die Väter bekanntlich immer weniger Zeit und Lust

haben, und wird auch später ihren Studien nicht so ganz verständnislos gegenüberstehen, wie wir es bei so vielen Müttern wahrnehmen. Das sind dann Frauen, von denen gilt, was einst vor mehr als 150 Jahren der wackere Bodmer über die Mädchen in Zürich an Klopstock schrieb: sie seien

fähig, die Weisheit, das Vorrecht des höheren Manns, zu empfinden,
doch nicht zu heilig, auch Mütter zu werden.

Die eigentliche Schwierigkeit beginnt erst bei der dritten Frage, nach dem Wie? und Wo? Denn hier scheiden sich die Wege. Der eine Weg wird am kürzesten mit der Aufschrift Koedukation bezeichnet: er weist uns nach dem Ausland, nach den Vereinigten Staaten von Nordamerika, wo das System der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter schon lange, und soviel man hört, im ganzen mit gutem Erfolg besteht, und zwar in einem Umfang, daß 93% der dortigen Jugend gemeinsame Schulen besuchen. Der entgegengesetzte Weg aber führt zum Mädchengymnasium als selbständiger Anstalt, wie wir es z. B. in Stuttgart haben; ein dritter, eine Art Mittelweg, sieht die beste Lösung in der Angliederung weiblicher Gymnasialklassen (oder -kurse) an die höheren Töchterschulen, entweder in der Form der Gabelung, wie z. B. in Karlsruhe und an der Auguste-Viktoriaschule zu Charlottenburg, oder als Aufbau, als eine Art wissenschaftlichen Fortbildungskursus nach Absolvierung der höheren Töchterschule.

Die andere Frage, ob innerhalb der gegebenen Möglichkeiten nun der Typus des humanistischen Gymnasiums oder der des Realgymnasiums den Vorzug verdient, lasse ich, so wichtig sie ist, vorläufig beiseite, so lange es sich nur um diese allgemeinsten, formalen Fragen der Organisation handelt.

Prüfen wir nun, welche Vorzüge und welche Nachteile jeder der oben bezeichneten Wege hat, und beginnen mit der Koedukation, wofür neuerdings auch bei uns Stimmung gemacht wird, nachdem schon früher vereinzelte Stimmen — ein Amos Comenius, ein Pestalozzi, Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation — sich für die gemeinsame Erziehung der Geschlechter erklärt haben. In der Tat handelt es sich um eine altgermanische Sitte, die ja heute noch für die Volksschule als selbstverständlich gilt und für die höheren Schulen nur durch die romanische Klostererziehung verdrängt worden ist. Die Angelsachsen und die Skandinavier in Schweden und Finnland haben die Sitte treuer bewahrt als wir in Deutschland, wo für die höheren Schulen Preußen und Bayern sich bis jetzt ganz ablehnend verhalten, während in der Schweiz, in Württemberg und Baden, neuestens auch in Sachsen und in Elsaß-Lothringen die Behörden eine weitherzigere Praxis befolgen. Bei uns in Württemberg besteht die Sitte schon lange, daß unsere kleineren Latein- und Realschulen, mit denen wir vor anderen Ländern gesegnet sind, auch Mädchen in ihre Klassen aufnehmen; seit einigen Jahren findet man auch in den unteren und mittleren Abteilungen der Vollanstalten mit Ausnahme von Stuttgart, und neuestens sogar in den oberen Klassen der Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen

vereinzelte Schülerinnen. An der Oberrealschule in Reutlingen hat in diesem Jahre eine Schülerin die Abschiedsrede im Namen der Abiturienten gehalten![1])

Was sollen wir nun halten von diesem System der gemeinsamen Erziehung? Es hat unter allen Umständen den Vorzug, daß es den Staat oder die Gemeinde und die Eltern der Schülerinnen am wenigsten kostet. Aber dieser Gesichtspunkt darf da, wo es sich um Fragen der Jugendbildung handelt, nicht den Ausschlag geben; ebensowenig können für uns maßgebend sein die Erfahrungen, die man mit diesem System in Amerika oder wo sonst im Ausland und unter ganz andersartigen Verhältnissen gemacht hat (zumal da die Urteile aus den Vereinigten Staaten zwar im allgemeinen recht günstig lauten, aber doch nicht ohne Widerspruch geblieben sind, vgl. Grundscheid, Koedukation in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, Programm der Luisenschule zu Berlin, Ostern 1906), sondern die Erfahrungen, die wir im eigenen Lande machen, und darum ist es mit Dank zu begrüßen, wenn solche Erfahrungen auch in Zukunft und vielleicht in erweitertem Umfang gesammelt werden, neben den anderen vorhandenen Möglichkeiten. Soweit sich heute schon ein Urteil fällen läßt, möchte ich meine Anschauung dahin aussprechen: An kleineren Schulen, die nur bis zum 14. Jahr reichen, wie unsere württembergischen Latein- oder Realschulen, hat sich die Einrichtung — ursprünglich ein Notbehelf in kleineren Städten ohne höhere Töchterschule – zweifellos als praktisch und einwandfrei erprobt. Die Mädchen erweisen sich im Unterricht den Knaben gegenüber als der lebendigere und nicht selten als der begabtere Teil; für den Lehrer können sie ein heilsamer Zügel werden, der ihn vor etwaigen Ausbrüchen des Jähzorns oder der Roheit zurückhält. Unzuträglichkeiten haben sich daraus, soweit meine Kenntnis reicht, auf dieser Stufe nirgends ergeben. Hinsichtlich der oberen Klassen sind die Erfahrungen an unseren württembergischen Gymnasien noch zu neu und zu vereinzelt, um ein sicheres Urteil darauf gründen zu können. Dagegen liegen aus Baden, insbesondere von Mannheim und Heidelberg, günstige Gutachten vor. Nach der Seite des Unterrichts, das ist ohne weiteres zuzugeben, werden erhebliche Einwände kaum gemacht werden können. Allerdings ist es ein Mißstand, wenn die Mädchen schon mit neun Jahren vor die folgenschwere Entscheidung gestellt werden: Gymnasium oder höhere Töchterschule? Es sei denn, daß ein Reformgymnasium am Orte besteht, das ihnen gestattet, die Entscheidung bis zum dreizehnten Jahre zu verschieben. Auch hinsichtlich der altsprachlichen Lektüre wäre die eine oder andere Rücksicht zu nehmen, z. B. bei der Auswahl horazischer Gedichte; im Griechischen wäre König Ödipus aus dem Kanon zu streichen; in der deutschen Literaturgeschichte, bei der Behandlung von Tristan und Isolde, Emilia Galotti, Faust oder gar bei der Besprechung des modernen, naturalistischen Dramas

[1]) Der neueste Jahresbericht des Vereins 'Frauenbildung — Frauenstudium' gibt als Anhang eine dankenswerte Statistik über den gemeinschaftlichen Schulbesuch in Deutschland. Der Löwenanteil fällt auf Baden, wo in 63 höheren Lehranstalten, darunter 15 Gymnasien, 1202 Mädchen gemeinsam mit den Knaben unterrichtet werden. In Württemberg sind es 75 solcher Schulen mit zusammen 475 Schülerinnen.

wären an das Taktgefühl des Lehrers erhöhte Anforderungen gestellt. Aber dem stehen doch wieder fördernde Momente gegenüber, und der Herzensanteil, mit dem die Mädchen im allgemeinen dem Unterricht folgen, könnte ein heilsames Gegengewicht bilden gegen die verstandesmäßige Nüchternheit oder gar Blasiertheit, mit welcher so manche unserer Gymnasiasten in den oberen Klassen der Welt des klassischen Altertums gegenüberstehen.

Bedenklicher bin ich nach der erziehlichen Seite. Es scheint mir nicht wohlgetan, die Erziehung unserer Mädchen ausschließlich in männliche Hände zu legen, wie dies bei der gegenwärtigen Organisation unserer höheren Knabenschulen geschehen müßte. Es ist wohl ganz gut, das beweisen unsere höheren Töchterschulen, wenn die Mädchen nicht nur von Lehrerinnen, sondern auch von Lehrern — und am besten von solchen mit ausgesprochen männlichem Charakter — unterrichtet und erzogen werden. Ob aber das weibliche Gemüt, insbesondere das sehr empfindliche Ehr- und Schamgefühl, aber auch die mehr äußerlichen Tugenden der Ordnung und Sauberkeit, ferner die Rücksichten auf gewisse körperliche Eigentümlichkeiten und Tatsachen, die auch auf das geistige Leben starken Einfluß haben, insbesondere in der Entwicklungszeit, ob das alles volles Verständnis und richtige Pflege findet, ob die weibliche Eigenart, die unleugbar vorhanden ist und ihre Rechte fordert, nicht notleidet, wenn sie während der ganzen Schulzeit vom Vorstand an bis herab zum Schuldiener ausschließlich unter männlicher Einwirkung steht, möchte ich vorläufig noch bezweifeln. Wollte man also das System der gemeinsamen Erziehung bei uns durchführen, so müßten an allen Anstalten neben den Lehrern auch einzelne Lehrerinnen angestellt werden und zwar nicht nur an den unteren, sondern auch an den oberen und obersten Klassen. Das müßten dann freilich Wesen höherer Art sein — halb Engel und halb Walküren —, die auch unseren Primanern Respekt einflößten!

Ich habe aber noch ein Bedenken, das freilich den Lobrednern der Koedukation als sehr spießbürgerlich erscheint.

Nicht in allen unseren Gymnasien oder Realschulen und noch weniger in allen Klassen dieser Anstalten herrscht diejenige Zucht und Ordnung, die unbedingt nötig ist, wenn das Zusammensein beider Geschlechter — und zwar die Mädchen in der Minderzahl — vor und nach dem Unterricht, in den Pausen, auf dem Weg von und zur Schule ohne Unzuträglichkeiten verlaufen soll. Die Gefahr wächst naturgemäß in den höheren Klassen, zumal bei unserer Großstadtjugend, wenn Eros die Herzen in Wallung setzt, und ich kann mir kaum denken, daß es in großen Anstalten ganz an räudigen Böcken und Schafen fehlen sollte. Es liegt in der Natur der Sache, daß ungehörige Dinge eben hinter den Kulissen, d. h. hinter den Augen des Lehrers sich abspielen, und wenn es heißt: 'man hat keinerlei Unzuträglichkeiten bemerkt', so beweist das noch nicht alles: man hat eben keine bemerkt!

Die Öffnung unserer höheren Knabenschulen, insonderheit unserer Obergymnasien, ist also nach meiner Meinung ein wertvoller und dankenswerter, aber für die oberen Klassen zumal in großen Städten nicht unbedenklicher

Versuch: mehr als irgendwo kommt es hier auf die Persönlichkeiten an, und die Behörden müßten für die Wahl des Vorstandes und der übrigen Lehrkräfte mit einem doppelten Maß von Weisheit ausgerüstet sein.

Eine Art von Mittelweg ist die Angliederung weiblicher Gymnasialklassen an die höhere Töchterschule, und zwar in der Form der Gabelung, wie dies z. B. bei dem Karlsruher humanistischen Mädchengymnasium der Fall ist, während Berlin, Breslau, Charlottenburg, Danzig, Schöneberg und andere Städte sich für den Lehrgang des Realgymnasiums entschieden haben. Die Abzweigung erfolgt in der Regel nach dem sechsten oder siebenten Schuljahr, und die Dauer des gymnasialen Unterrichts ist dann auf sechs Jahre berechnet. Da, wo die geeigneten Persönlichkeiten im Lehrerkollegium der betreffenden Töchterschule bereits vorhanden oder leicht zu gewinnen sind, wo insbesondere als gemeinsamer Vorstand einer solchen Doppelanstalt der rechte Mann an der Spitze steht, wüßte ich nicht, was gegen diese Form einzuwenden wäre, vorausgesetzt natürlich, daß nicht nur der altsprachliche und der mathematische Unterricht, sondern auch Geschichte, Französisch, Deutsch und Literaturgeschichte nicht etwa aus Ersparnisgründen gemeinsam mit der entsprechenden Klasse der höheren Töchterschule, sondern in besonderen Stunden von akademisch geprüften Lehrern oder Lehrerinnen erteilt werden. Das Karlsruher Mädchengymnasium, das 1893 vom Verein 'Frauenbildungsreform' gegründet und 1898 von der Stadt Karlsruhe übernommen worden und in den staatlichen Schulorganismus — mit Staatszuschuß — eingefügt ist, steht insofern einzig im Deutschen Reiche da, als es seit 1904 das Recht besitzt, in seinen eigenen Mauern die Reifeprüfung abzuhalten und vollgültige Reifezeugnisse auszustellen.[1])

Noch größer ist die Zahl der Anstalten, welche an Stelle der Gabelung die Form des Aufbaus gewählt haben. Es sind, mit Ausnahme von Breslau und Magdeburg, nicht städtische, sondern private oder Vereinsanstalten; sie sind fast alle nach dem Vorbild des Realgymnasiums eingerichtet. Der Lehrgang ist auf vier, bei einigen auf fünf Jahre berechnet. Für solche Mädchen, die sich erst in späteren Jahren zum Studium entschließen, nachdem sie die Töchterschule seit längerer oder kürzerer Zeit verlassen haben, vielleicht sogar schon als Lehrerinnen tätig waren, deren Zeit also kostbar ist, mögen solche Kurse ganz praktisch sein. Anders müßten wir urteilen, wenn jemand diesen Weg überhaupt für den besten oder gar für den allein seligmachenden erklären wollte. Bekanntlich hat sich Preußen in dem Regierungsentwurf für eine Neuordnung des gesamten höheren Mädchenschulwesens für diesen und keinen anderen Weg entschieden. Ob der Plan zur Ausführung kommen wird, nachdem in der Person des preußischen Unterrichtsministers ein Wechsel eingetreten ist, weiß ich nicht — *θεῶν ἐν γούνασι κεῖται* —, aber unter allen Umständen kommt diesem Plane typische Bedeutung zu, und so müssen wir davon reden, selbst wenn es sich nachträglich als ein Kampf gegen Windmühlen erweisen

[1]) Auch darin steht das Karlsruher Mädchengymnasium an der Spitze, daß es von allen ähnlichen Anstalten das niedrigste Schulgeld erhebt: 81 Mark jährlich, während München bei seinen Privatkursen mit 450 Mark jährlich die höchste Schulgeldziffer aufweist.

sollte. Nach dem, was in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 16. April 1907 davon in die Öffentlichkeit gedrungen ist, hätten diejenigen Mädchen, welche sich für ein akademisches Studium vorbereiten wollen, die höhere Töchterschule mindestens bis zur neunten Klasse einschließlich zu absolvieren, um dann — durchschnittlich also mit sechzehn Jahren — in die sogenannte 'Studienanstalt' einzutreten, bei deren auf vier Jahre berechnetem Lehrgang in erster Linie das Realgymnasium vorzuschweben scheint. Für das Lateinische sind je sechs Wochenstunden vorgesehen, und da man sich sagen mußte, daß dies selbst für die bescheidenen Ansprüche, die das preußische Realgymnasium in diesem Fache stellt, kaum ausreichen werde, so ist in Klasse 9 oder 8 und 9 der höheren Töchterschule ein lateinischer Vorbereitungsunterricht in Aussicht genommen. Damit wäre nun freilich dem deutlich zu Tage tretenden Grundsatz, die höhere Töchterschule von allen Fremdkörpern rein zu halten, die Spitze abgebrochen. Sollte sich vollends bestätigen, was mir von unterrichteter Seite mitgeteilt wurde, daß diesem lateinischen Vorbereitungsunterricht nur drei Wochenstunden zugebilligt würden, so wäre das freilich ein verhängnisvoller Anfang und würde auf einer völligen Verkennung des Wesens der lateinischen Sprache beruhen. Noch mehr als für die Knaben erschließt sich ja für die Mädchen mit dem Lateinischen eine neue, fremde Welt, nach der sprachlichen wie nach der sachlichen Seite, eine Welt, deren Elemente langsam und gründlich aufgenommen und verarbeitet sein wollen, wenn man nicht auf Sand bauen will. Tritt nun in der Studienanstalt selbst zu den sechs lateinischen Wochenstunden sofort als gefährliche Nebenbuhlerin die Mathematik, die vielleicht weniger das Interesse, aber um so mehr die Arbeitskraft der Mädchen stark und in ganz anderer Richtung in Anspruch nimmt, so ist klar, wie sehr dem Lateinischen, zumal wenn es ohne das Griechische der einzige Träger der humanistischen Bildung sein müßte, sein Kampf ums Dasein erschwert ist, und daß es sich um nichts weiter handeln könnte, als den Mädchen, die sich dazu hergeben, möglichst rasch dasjenige Maß von lateinischen Kenntnissen beizubringen, das für ein Bestehen der Reifeprüfung eben ausreicht. Aber von einer nachhaltigen geistigen Durchdringung mit humanistischem Bildungsstoff, von einer ersprießlichen, über das bloße Raten hinausgehenden Lektüre des Horaz oder Tacitus würde schwerlich die Rede sein können, und so müßte auch die rechte Freude an diesem Fache ausbleiben, die doch wesentlich durch das Gefühl der wachsenden Sicherheit erzeugt und erhalten wird — es müßte denn sein, daß die Schülerinnen ganz wenige wären, aber alle mit einer hervorragenden Begabung und glänzendem Gedächtnis eine ganz ungewöhnliche Arbeitskraft verbänden, Eigenschaften, die sich noch steigern müßten bei denjenigen Mädchen, die in dem angegebenen Zeitraum auch noch das Griechische zu bewältigen hätten!

Gewiß bedeutet der ganze wohl erwogene Plan ein Entgegenkommen der preußischen Regierung, die ja lange Zeit den Forderungen der Frauenbildung und des Frauenstudiums gegenüber eine ablehnende oder doch zurückhaltende Stellung einnahm; aber die von allen verlangte Absolvierung der höheren Töchterschule und die Zusammendrängung des wissenschaftlichen Vorbereitungsunterrichts auf

vier Jahreskurse bedeutet doch wieder eine nach meiner Meinung nicht gerechtfertigte Erschwerung des den Mädchen geöffneten Bildungswegs, während man gleichzeitig bei unseren Knaben auf immer neue Mittel sinnt, ihnen die Wege zur Hochschule zu ebnen und zu erleichtern.

Dazu kommt noch ein weiterer Gesichtspunkt. Daß die Entscheidung bis zum sechzehnten Jahre oder noch länger hinausgeschoben werden kann, hat unstreitig manches für sich; daß sie es muß, ist ein entschiedener Nachteil. Denn die höhere Töchterschule verfolgt in ihrer Behandlung der sprachlich-historischen wie der realistischen Fächer andere Ziele als das Gymnasium, wo wir von Anfang an die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten in den Vordergrund stellen. Diese Wohltat möchten wir in gleichem Maße auch der weiblichen Psyche gönnen. Aber eben diese befreiende geistige Wirkung, die vom altsprachlichen Unterricht ausgeht und auch die anderen Fächer, neuere Sprachen, Geschichte, Literatur, mit ihrem Schein erhellt und durchdringt, ginge der ganzen Zeit des Lernens in der höheren Töchterschule verloren. Statt dessen müßte die künftige Auslese wohl oder übel neun Jahre lang mit dem großen Haufen gehen und würde in ihrem wissenschaftlichen Streben künstlich zurückgehalten: statt eines gleichmäßigen Trabs müßten sie erst bis zum Überdruß im Schritt marschieren, um dann unvermittelt zum Galopp überzugehen.

Hatte man einmal von vornherein die Fragen so gestellt: Was muß geschehen, um der höheren Töchterschule alle ihre Kinder und namentlich die begabtesten und strebsamsten so lang als irgend möglich zu erhalten? und weiterhin: Wie können von einem kleinen Bruchteil nachträglich die für die Reifeprüfung erforderlichen Kenntnisse so rasch als möglich erworben werden? — dann allerdings ergab sich diese Antwort fast mit Notwendigkeit.

Aber wir, als Philologen, als die Vertreter und die berufenen Hüter humanistischer Bildung, dürfen so nicht fragen. Denn wir sehen in der Beschäftigung mit den alten Sprachen und ihrer Literatur mehr als eben nur ein Mittel neben anderen zur Erlangung eines Reifezeugnisses, sondern das edelste und wirksamste Mittel, um durch eindringende sprachlich-historische Schulung zu jeder Art von wissenschaftlicher Arbeit zu erziehen und die Grundlagen einer wahrhaft humanen Bildung zu schaffen. Und wenn wir nun so weit fortgeschritten sind, daß wir auch dem weiblichen Geschlecht seinen gebührenden Anteil an dem Segen der humanistischen Bildung vergönnen, so wollen und dürfen wir nicht auf halbem Wege stehen bleiben, sondern wir fragen: Was ist erforderlich, damit die Auslese von Mädchen, die eine tiefergehende wissenschaftliche Vorbildung erstreben oder bedürfen, nun auch diese Wohltat in ihrem vollen Umfang empfangen, und zwar auf einem Wege, der nicht alle Nachteile einer nachträglichen Schnellbleiche *ad hoc* aufweist? Das war ja gerade ein Hauptmangel an der bisherigen weiblichen Erziehung, daß unsere höheren Töchter wohl vielerlei hörten, auch auswendig lernten und zu verstehen meinten, aber daß sie so wenig recht und sicher konnten, daß vielfach — ich sage nicht überall — die Unklarheit, die Oberflächlichkeit, die Unselbständigkeit geradezu großgezogen wurde. Die Neigung zum Raten liegt ohnehin in

der phantasievolleren weiblichen Natur mehr als in der männlichen — es hängt das wohl mit der prophetischen Gabe zusammen —, aber es ist der Tod jeder wissenschaftlichen Arbeit!

Und nun möchte ich zum Schluß noch kurz erzählen, wie wir in Stuttgart versucht haben, die Frage zu lösen.

Als ein bescheidenes Anhängsel an ein großartig angelegtes, aber nach einigen Jahren wieder eingegangenes Unternehmen, eine 'Fortbildungsanstalt für Töchter gebildeter Stände', haben wir, d. h. eine Anzahl von Frauen und Männern, 'die den Ruf vernommen', im Frühjahr 1899 mit drei Schülerinnen im Alter von 13—15 Jahren eine 'Gymnasialklasse' eröffnet. Dem neugeborenen Kinde, dem die meisten, auch unter den Wohlmeinenden, einen frühen Tod weissagten (denn der phlegmatische Schwabe betrachtet zunächst alles Neue und Fremde mit mißtrauischen Blicken), gaben wir noch in seinem ersten Lebensjahr den Namen 'Mädchengymnasium', ohne daß uns die Stuttgarter Polizei oder sonst jemand daran gehindert hätte. Als sich schon im zweiten Jahr die Zahl der Schülerinnen um das Sechsfache vermehrte, lösten wir den Zusammenhang mit jener 'Fortbildungsanstalt' und stellten uns fortab auf eigene Füße.

Von Anfang an war das Stuttgarter Mädchengymnasium und ist bis heute — im Gegensatz zu seiner älteren Schwester in Karlsruhe — reine Privatanstalt, geleitet von einem Verwaltungsrat, dem auch die Vorsteherin angehört. Die erforderlichen Gelder sind jahrelang durch (einmalige oder regelmäßige) freiwillige Beiträge von Privaten aufgebracht worden, wozu von Anfang an von Ihren Maj. der Königin und dem König von Württemberg namhafte jährliche Beiträge kamen. Seit 1901 trat die tatkräftige Unterstützung durch den Verein 'Frauenbildung — Frauenstudium' hinzu, und seit 1903 erfreuen wir uns eines beständig wachsenden Zuschusses von seiten des Staates und der Stadtgemeinde Stuttgart. Der Rest unseres Bedarfs — etwa 8000 M. jährlich bei großer Sparsamkeit — wird nach wie vor durch private Beiträge gedeckt. Die einzige Gegenleistung an Staat und Stadt von unserer Seite besteht — neben dem Gefühl aufrichtiger Dankbarkeit — in der Mitteilung des Rechenschaftsberichts und Einladung zu unseren mündlichen Prüfungen. Der Kgl. Ministerialabteilung für die höheren Schulen legen wir außerdem unsere Stundenpläne und die schriftlichen Versetzungsarbeiten zur nachträglichen Kenntnisnahme vor. Aber in der Gestaltung des Unterrichtsplanes wie überhaupt im ganzen Betrieb genießen wir völlige Freiheit und können dadurch unseren individuellen Bedürfnissen leichter gerecht werden.

Wir haben uns in Stuttgart von Anfang an für die Form des humanistischen Gymnasiums entschieden, nicht nur deshalb, weil bei der Gründung des Mädchengymnasiums, vor 8 Jahren, das Realgymnasium noch nicht die Berechtigungen besaß, deren es sich heute erfreut, sondern ebenso aus inneren Gründen: trotz allem, was man zugunsten des Realgymnasiums sagen kann, bleibt das Lateinische ohne Griechisch eine Halbheit, und die Tatsache, daß das weibliche Geschlecht im allgemeinen entschieden mehr nach der sprachlichen, literarisch-ästhetischen Seite veranlagt ist als nach der abstrakt mathe-

matischen, läßt es als das Natürliche erscheinen, den Mädchen nicht von vornherein diejenige Sprache vorzuenthalten, die in den Meisterwerken ihrer Literatur dem weiblichen Empfinden entschieden näher steht als die römische mit ihrem ausgesprochen männlichen Charakter.[1]) — Im wesentlichen entspricht unser Lehrgang dem des Karlsruher Mädchengymnasiums, aber mit Berücksichtigung der alten württembergischen Eigenart, die sich insbesondere zeigt im stärkeren Betrieb der Komposition, d. h. des Übersetzens aus dem Deutschen in die fremde Sprache. Es ist also, kurz gesagt, ein württembergisches Reformgymnasium für Mädchen, mit Eintritt frühestens nach zurückgelegtem 12. Lebensjahr und Aufbau in 6 Jahresklassen. Das Rückgrat des Unterrichts ist das Lateinische, das in Untertertia mit 10 Wochenstunden einsetzt; in Untersekunda tritt das Griechische mit 8 Wochenstunden hinzu und das Lateinische geht von 10 auf 8 Stunden zurück, in Prima, kleine Klassen vorausgesetzt, sogar auf 7, so daß die Zahl der Pflichtstunden in den einzelnen Klassen zwischen 27 und 31 sich bewegt. Englischen Unterricht haben wir — getreu unserem Grundsatz: *non multa, sed multum* — nur ausnahmsweise für solche Schülerinnen, die aus irgend einem triftigen Grunde nicht am Griechischen teilnehmen; die übrigen vertrösten wir für das Englische auf ihre späteren Universitätsferien, deren beneidenswerte Länge die Erlernung einer weiteren Sprache fast als Pflicht erscheinen läßt. Noch darf ich auf die Wohltat eines wissenschaftlichen Religionsunterrichtes und auf den Unterricht in philosophischer Propädeutik und in Biologie hinweisen, der in der obersten Klasse mit je 2 Wochenstunden angesetzt ist. Hinsichtlich der Lehrkräfte, die am Mädchengymnasium unterrichten, befolgen wir das gemischte System, und zwar so, daß in den unteren Klassen das weibliche, in den oberen das männliche Element überwiegt, aber in keiner Klasse ausschließlich vertreten ist. Unsere Lehrer wählen wir uns zum größten Teil aus den Stuttgarter Gymnasien und dem Realgymnasium, und sie erhalten bereitwillig von der vorgesetzten Behörde die Erlaubnis zu diesem Nebenamt. Daß an der Spitze des Mädchengymnasiums eine Vorsteherin, nicht ein Direktor steht, hat noch keiner als eine Beleidigung seiner Manneswürde empfunden. Das Honorar, das wir bieten können, ist bescheiden, aber für Lehrer und Lehrerinnen genau nach demselben Satz bemessen. — Unsere Klassen sind verhältnismäßig klein: die schwächste zählt zurzeit 7, die stärkste 15 Schülerinnen. Dies und der außerordentliche Eifer unserer Lehrer und Lehrerinnen ermöglichen es, daß ungefähr die doppelte Anzahl von schriftlichen Arbeiten gemacht und korrigiert wird als in den Knabengymnasien. Auch in der fremdsprachlichen Lektüre wird — trotz der

[1]) So urteilt auch Keim, der Direktor des Mädchengymnasiums in Karlsruhe, dessen sehr wertvolle Ausführungen in der Zeitschrift 'Frauenbildung' (VI 9) mir erst nachträglich zu Gesicht gekommen sind; ebenso der frühere verdiente Vorstand des Mannheimer Gymnasiums, Geheimrat Haug. Dies schließt natürlich nicht aus, daß unter den zahlreichen Anstalten im Deutschen Reich, in welchen die Mädchen sich auf ein akademisches Studium vorbereiten können, sehr wohl auch einzelne Realgymnasien am Platze sind. — Für die Behandlung des Lateinischen verweise ich auf einen sehr beachtenswerten Aufsatz von Oberlehrer Dr. Teufer in Schöneberg, 'Mädchenlatein', im 6. Heft der obengenannten Zeitschrift.

vielen Zeit, welche auf Grammatik und Komposition verwendet wird, oder vielmehr eben deswegen — eher mehr bewältigt als im Knabengymnasium. Klagen wegen Überbürdung, soweit sie überhaupt laut wurden, kamen meist auf das Schuldbuch der Mathematik. Im übrigen huldigen wir dem Grundsatz, daß tüchtig arbeiten immer noch eine der gesündesten Beschäftigungen ist, auch für die weibliche Jugend:

καὶ γὰρ ἡ μὴ δαρεῖσα οὐ παιδεύεται.

Das ist zugleich das wirksamste Mittel gegen etwaige burschikose oder emanzipationssüchtige Anwandlungen unserer Schülerinnen, mit denen wir glücklicherweise nur ganz ausnahmsweise zu kämpfen haben. Vielmehr zielt unsere ganze Erziehung darauf hin, die Mädchen zur Einfachheit und Natürlichkeit und vor allem zu gewissenhafter Pflichterfüllung anzuhalten, Eigenschaften, die den jugendlichen Frohsinn erfahrungsgemäß nicht hemmen, sondern fördern. So haben uns diese 8 Jahre, seit denen das Stuttgarter Mädchengymnasium besteht, reiche innere Befriedigung, aber auch äußere Erfolge gebracht. Bis jetzt haben 18 unserer Schülerinnen die Reifeprüfung an einem humanistischen Gymnasium bestanden, alle mit Erfolg, mehrere mit Auszeichnung; 3 andere erstanden die für den Apothekerberuf vorgeschriebene Prüfung. Von jenen 18 studieren 12; sie verteilen sich auf Medizin (5), Naturwissenschaften und Mathematik, Literatur und Geschichte, alte und neuere Philologie. Die anderen 6 genießen bis auf weiteres noch im Elternhause die akademische Freiheit. Unser neuntes Schuljahr haben wir vor wenigen Wochen mit 63 Schülerinnen in sechs Klassen angetreten.

Von dem beschränkten Gesichtsfeld einer einzelnen Anstalt treten wir noch einmal hinaus auf den umfassenden Standort der großen Frauenbewegung, die mit staunenswerter Energie im Laufe von zwei Jahrzehnten eine Fülle von mannigfaltigen Wegen geschaffen hat, um die Frau erwerbsfähig und selbständig zu machen.[1]) So zeigen auch die Wege, die jetzt dem weiblichen Geschlecht geöffnet sind, um zur höchsten Form menschlicher Bildung und menschlicher Berufe zu gelangen, eine bunte Mannigfaltigkeit. Es wäre verfrüht, heute schon einen dieser Wege als den alleinseligmachenden für alle zu erklären und die anderen zu verbieten: vielmehr möge Freiheit herrschen, bis die Erfahrung gelehrt hat, welcher Weg oder welche Wege unter den vielen die besten sind. Wir aber als Freunde der klassischen Bildung können uns nur freuen, wenn dem Gymnasium, wenn der humanistischen Bildung 'in dieser letzten betrübten Zeit' auch in den Reihen deutscher Frauen und Töchter treue und begeisterte Anhängerinnen erstehen, und in diesem Sinne grüße ich all die wackeren und mutigen Mitstreiterinnen mit einem herzlichen

ἀγαθῇ τύχῃ!

[1]) Einen trefflichen Überblick über 'Die Frauenbewegung, ihre Ziele und ihre Bedeutung' gibt Frau Elsbeth Krukenberg in ihrem gleichnamigen Buche, Tübingen bei J. C. B. Mohr 1905. Dieselben Fragen behandelt in anderer Form ein sehr ernsthafter holländischer Roman von C. de Jong van Beek en Donk, der jetzt auch in einer autorisierten deutschen Übersetzung vorliegt unter dem Titel: 'Frauen, die den Ruf vernommen...'

GEDANKEN NACH BEENDIGUNG DES ERSTEN WESTFÄLISCHEN BANNERWETTKAMPFES

Von Wilhelm Schwarz

Mit Unterstützung Seiner Exzellenz des Oberpräsidenten der Provinz Westfalen, Staatsminister Freiherr von der Recke von der Horst, fand am 13. Oktober in Dortmund der erste westfälische Bannerwettkampf statt. Die Einrichtung hatten die Direktoren Prof. Dr. Schneider-Dortmund und Dr. Neuendorff-Haspe übernommen: man darf ihnen reiche Anerkennung für ihre Tätigkeit nicht versagen. Es wurden schöne turnerische Leistungen geboten, zumal am Reck und am Barren, und in einigen Fällen war die Gewandtheit zu bewundern, mit der die Wettspiele durchgeführt wurden. Daß daneben auch weniger Gutes zu sehen war, ist nicht auffallend und auch kaum ein Unglück. Der Wert des Wettkampfes besteht darin, daß die Turnlehrer sehen, was an anderen Anstalten geleistet wird, Einkehr bei sich halten und bessern, was an ihrem Unterricht der Besserung bedarf. Wer offene Augen hatte, konnte in Dortmund sehr viel lernen; unter diesen Verhältnissen ist es selbstverständlich, daß der Bannerkampf von Bedeutung für die Hebung des Turnunterrichts an den höheren Schulen Westfalens sein wird und daß seine Beibehaltung erwünscht ist.

Am wenigsten konnte der Wettkampf befriedigen, soweit er der Festsetzung der Leistungen der Schulen und der einzelneu Turner diente. Diese Erscheinung findet ihre Erklärung in sich selbst: die Wetturner wußten, daß es auf sie ankam, wurden nervös und leisteten vielfach weit weniger, als sie auf dem heimischen Turnplatz zu leisten pflegen. Dies wird schon bei dem zweiten Bannerkampfe anders sein. Anderseits könnte man den Wetturnern die Nervosität etwas dadurch benehmen, daß man, soweit die Schüler sich nicht überanstrengen, einen jeden zuerst eine Übung machen ließe, die nicht gewertet würde. Es ist dies möglich, wenn eine genügende Anzahl Turnstände vorhanden ist und wenn vorher genau ausgerechnet sowie bestimmt wird, wann jede Riege mit jeder Übung zu beginnen hat. Beides macht einige Mühe, aber dadurch kann man auch vermeiden, daß eine Riege immer warten muß, bis ein Gerät frei wird, und daß, wie es zumal beim Schnellaufen der Fall war, mehrere Riegen gleichzeitig am Turnstand eintreffen. Für die Wettkämpfer ergaben sich hieraus Schwierigkeiten, die nicht ohne Einfluß auf ihre Leistungen bleiben konnten: von dem langen Warten wurden sie müde. Es ist nicht leicht, die Wartepausen zu vermeiden; aber es ist möglich, sie für die Turner erträglich zu machen, und deshalb muß es geschehen. Wird den Riegenführern genau an-

gegeben, wann der Wettkampf für ihre Riege bei jeder Unterabteilung des Vierkampfes beginnt, so wird jede Überanstrengung für sie und ihre Turner vermieden. Freilich muß dann genügende Sitzgelegenheit, auch in geschlossenem Raume, vorhanden sein. Eine Stockung im Fortgang des Wetturnens tritt nicht ein, wenn der Wechsel nicht gleichzeitig bei allen vier Kampfspielen erfolgt und durch Trompeten- oder Flaggensignale für Ordnung gesorgt wird. Auch wäre es besser, wenn jede Riege außer dem eigenen Riegenführer eigene Kampfrichter hätte. Dabei besteht freilich die Gefahr, daß die Leistungen einer Riege hin und wieder zu gut gewertet werden; aber sie ist gegenüber dem Vorteil, daß Riege, Riegenführer und Preisrichter während des ganzen Wettkampfes eine Einheit bilden und so einander ständig zur Verfügung stehen, ohne Belang. Daß die Sicherheit der Turner gewinnen würde, wenn mit Entschiedenheit dafür gesorgt würde, daß niemand den eigentlichen Kampfplatz betritt, der nicht auf denselben gehört, sei nur nebenbei erwähnt. Die Zuschauer würden schließlich merken, daß auch sie von der Maßregel Vorteil haben, und sich zuletzt nicht ungern fügen.

Nach den Bestimmungen des Wettkampfes hatte sich jede Anstalt mit 3% ihrer Schüler zu beteiligen. Es ist selbstverständlich, daß jede Schule diese Bedingung genau erfüllen muß und daß diejenige, die weniger Turner stellt, als ihr obliegt, dadurch gestraft wird, daß ihre Gesamtleistungen durch die Anzahl der Wettkämpfer, die sie stellen mußte, nicht durch die der wirklich gestellten dividiert werden. Nur so ist man im stande, die Leistungen der Anstalten möglichst objektiv gegeneinander abzuwägen. Ist aber mit Strenge darauf zu halten, daß jede Schule so viele Wettkämpfer stellt, als sie stellen muß, so ist ihr auf der anderen Seite die Freiheit zu gewähren, erst am Tage vor dem Wettkampfe zu bestimmen, mit welchen Schülern sie in denselben eintreten will. Muß sie ihre Teilnehmer an denselben endgültig vierzehn Tage bis drei Wochen vorher bestimmen, so kann sie in eine böse Lage geraten, da sie plötzlich eintretende Krankheiten, Verletzungen, Verrenkungen u. ä. nicht verhindern kann. Nimmt sie für erkrankte Schüler andere mit, die ursprünglich nicht angemeldet waren, so handelt sie, wie sie es in ihrem Interesse tun muß; moralisch anfechtbar ist ihr Verfahren aber trotzdem, und gerade deswegen ist es richtiger, wenn jede Schule sich hinsichtlich ihrer Wettkämpfer nicht die Hände zu binden braucht. Wertvoll ist dies auch deshalb, weil der Wetteifer der Schüler viel größer ist, wenn sie bis zum Schluß die Möglichkeit haben, zur Teilnahme an dem Preisturnen zugelassen zu werden, als wenn, was ihnen doch nicht verborgen bleiben kann, darüber schon vierzehn Tage vorher entschieden wird. Schwierigkeiten können dadurch nicht entstehen; jede Schule muß, wie es beim ersten Bannerkampfe der Fall war, auch in Zukunft verpflichtet sein, spätestens vierzehn Tage vorher die Zöglinge anzumelden, die sie voraussichtlich entsendet. Kurz vor dem Wetturnen erhält sie die der Zahl der Angemeldeten entsprechende Anzahl Nummern; wie sie dieselben verteilt, ist ganz ihre Sache, falls sie der Verpflichtung entspricht, nicht ohne Grund Änderungen vorzunehmen. Auf Grund ihrer Nummer, nicht auf Grund ihres

Namens nehmen ihre Zöglinge dann an dem Wettkampfe teil. Auch bezüglich der Freiquartiere, die den Turnern gewährt werden, werden Schwierigkeiten nicht erwachsen. Die ursprünglich angemeldeten Schüler können von der dafür eingesetzten Kommission auf die Quartiere verteilt werden; wer dieselben schließlich bezieht, ist Sache der Anstalt, welche die Wetturner stellt. Die Zahl der Änderungen, die im letzten Augenblick wegen Erkrankung u. ä. sich als notwendig erweisen, wird übrigens stets so gering sein, daß sie von der soeben erwähnten Kommission nicht berücksichtigt zu werden brauchen. Hält man mit Nachdruck darauf, daß jede Schule genau so viele Schüler als Wettkämpfer vorführt, wie sie stellen muß, so muß man ihr auch das Recht zugestehen, einen Ersatzmann mitzubringen. Schüler sind keine Männer und mehr als diese plötzlichen Erkrankungen ausgesetzt. Träte eine solche unerwartet ein und ein Ersatzmann wäre nicht zur Stelle, so käme die Anstalt, der das Unglück widerfährt, ohne ihre Schuld ins Hintertreffen.

Daß die Beteiligung einer jeden Schule mit einem bestimmten Prozentsatz verlangt wird, ist selbstverständlich. Geschähe es nicht, so ließen die Leistungen sich nicht so objektiv wie nötig gegeneinander abwägen. Aber auch so kommen Ungleichheiten vor, die man nicht abstellen kann. Eine kleinere Schule, die vier gute Turner hat und nur acht Wettkämpfer zu stellen braucht, wird einen weiten Vorsprung vor der großen Schwesteranstalt haben, die auch nur vier gute Wetturner aufweist, aber sechzehn Schüler zu stellen hat. In der Regel wird die kleinere Schule immer günstiger stehen als die große. Jedoch eine unbeabsichtigte Ungerechtigkeit läßt sich leicht beseitigen, die dann entsteht, wenn, wie es bei dem ersten westfälischen Bannertage der Fall war, der bestimmte Prozentsatz von der Gesamtschülerzahl genommen werden muß. Für Westfalen sind die vielen höheren Lehranstalten charakteristisch, die kleine Unterklassen, aber stark besuchte Oberklassen haben. Sie befinden sich in der Regel in den kleinen Städten der Provinz und schwellen oben dadurch unverhältnismäßig an, daß sie die Schüler anziehen, die zuerst die Rektoratschule ihrer Heimat durchmachen. Auch zwei Anstalten in Mittelstädten der Provinz haben wegen ihrer unter geistlicher Leitung stehenden Konvikte eine größere Frequenz in den oberen Klassen, als sie an und für sich haben würden. Wie verschieden die Verhältnisse sind, folgt daraus, daß beim Beginn des vorigen Schuljahres an dem Gymnasium einer Großstadt nur 26 % aller Schüler den vier obersten Klassen angehörten, an dem kleineren Gymnasium einer Kleinstadt dagegen 57 %. Berechnen wir an der Hand der letzten im Programmtausch zugänglich gewordenen Jahresberichte das Verhältnis der Frequenz in den vier obersten Klassen, denen die Wetturner der Vollanstalten angehören mußten, zur Gesamtfrequenz, so ergibt sich, daß bei vier Gymnasien weniger als 30 % aller Schüler diese vier Klassen besuchten, bei sieben weniger als 35, bei sieben weniger als 40, bei drei weniger als 45, bei drei weniger als 50, bei einer weniger als 55, bei zwei 55 % oder noch mehr. Bei den nicht gerade zahlreichen Anstalten, bei denen zwei verschiedene Schularten mit gemeinsamem Unterbau vereinigt sind, ist die eine Hälfte der Zöglinge für die Berechnung

dem einen, die andere dem anderen Schulsystem zugeteilt worden. Der niedrigste Prozentsatz ist 25, der höchste 57: das Gymnasium mit dieser hohen Frequenz in den vier obersten Klassen hat ohne jedes Verdienst einen großen Vorsprung vor der Schwesteranstalt mit jener niedrigen Besuchsziffer. Noch ungünstiger sind die Verhältnisse für die Realgymnasien und die Oberrealschulen. Von ersteren weisen zwei nur 19 % der Gesamtfrequenz in den vier obersten Klassen auf, eins 21 %, zwei 23, je eins 25, 27, 30, 34 und 42; von den Oberrealschulen hat eine ebenfalls nur 19 %, die drei anderen haben 22, 23, bezw. 29. Wie ungünstig es ist, wenn 3 % der Gesamtfrequenz, statt z. B. 7 % der Anzahl der Schüler in den vier obersten Klassen, als Wettkämpfer gestellt werden müssen, erhellt daraus, daß das in einer Großstadt gelegene Gymnasium mit 26 % Frequenz in den vier obersten Klassen bei dreiprozentiger Beteiligung 13 Turner zu stellen hätte, das Gymnasium der Kleinstadt mit 57 % Frequenz nur 10; hätten dagegen 7 % der Schüler der vier obersten Klassen an dem Wettkampfe teilzunehmen gehabt, so hätte erstere Anstalt nur mit 8, letztere aber mit 13 Turnern sich beteiligen müssen. Diese Zahlen beweisen zur Genüge, daß die Beteiligungsziffer sich nicht nach der Gesamtfrequenz richten darf, sondern nur nach der Frequenz der Klassen, welche die Teilnehmer an dem Wettkampfe stellen. Einen nicht geringen Vorteil werden die Anstalten mit starker Frequenz in den Oberklassen auch dann noch immer, wenigstens bei volkstümlichen Übungen, behalten und zwar insofern, als ihre Schüler durchschnittlich älter als die der anderen Anstalten sind. Damit kein Mißverständnis aufkommt, sei ausdrücklich bemerkt, daß das Gymnasium zu Bocholt, das bei dem ersten westfälischen Bannerwettkampfe gesiegt hat, auch zu den Anstalten gehört, die hinsichtlich der Zahl der Turner, die sie zu stellen hatten, im Nachteil waren: hätte die Zahl seiner Wettkämpfer sich nach der Frequenz seiner vier obersten Klassen gerichtet, so hätte es nur $^2/_3$ seiner Turner zu haben brauchen. Um so höher ist sein Sieg zu werten; denn jeder Eingeweihte weiß, wie schwer es ist, eine größere Zahl tüchtiger Wettkämpfer zu stellen: über eine kleinere Anzahl von solchen verfügt in der Regel jede höhere Lehranstalt.

Für den ersten westfälischen Vierkampf waren nur volkstümliche Übungen ausgewählt worden: Schnellaufen, Kugelstoßen, Weitsprung und Schleuderballweitwerfen. Daß man das Geräteturnen ganz in den Hintergrund geschoben hat, wird manch einer bedauern. Es trat nur außerhalb des eigentlichen Wettturnens und auch da nur an letzter Stelle in die Erscheinung; daß die Leistungen, die geboten wurden, große Anerkennung verdienen, ist schon gesagt worden. Der Turnunterricht hat für eine vollständige Durchbildung des Körpers zu sorgen. Die volkstümlichen Übungen allein gewähren sie nicht; das Geräteturnen muß unbedingt hinzukommen. Ohne Zweifel hat man für den ersten Wettkampf mit Absicht lediglich volkstümliche Übungen ausgewählt, weil sie das Leichtere sind, weil man eher auf Begeisterung für einen Wettkampf mit ihnen rechnen konnte. Aus diesen Gründen wird man gegen ihre Bevorzugung nichts sagen können; aber es darf das Geräteturnen deshalb nicht in den Hinter-

grund treten. Es gibt nicht wenige Schüler, die in den volkstümlichen Übungen, bei denen es mehr auf Kraft als auf Gewandtheit ankommt, viel, im Geräteturnen wenig leisten. Das Ergebnis bei manchen Wettkämpfen würde infolgedessen ein ganz anderes sein, wenn außer den volkstümlichen Übungen auch Geräteturnen berücksichtigt würde. Auch aus einem praktischen Grunde ist dies notwendig. Falls dem ersten westfälischen Bannerwettkampfe anstatt des herrlichen blauen Himmels Regenwetter beschieden gewesen wäre, wären zwei von den volkstümlichen Übungen unbedingt ausgefallen, vielleicht sogar drei. Man kann sich dabei nicht mit dem Gedanken trösten, den ganzen Tag regne es nicht. In jedem Jahre gibt es einige so mißliche Regentage. Aber auch wenn es bei einem Wettkampfe nie so ungünstig sein sollte, so wären doch manche Übungen schon nach einigem Regen zum mindesten schwierig, oft sogar gefährlich, z. B. das Schnellaufen des diesjährigen Vierkampfes. Vielleicht hatte man von dem Geräteturnen auch deshalb abgesehen, weil die Wertung der Leistungen bei ihm schwerer ist als bei den volkstümlichen Übungen, die meistens eine ganz mechanische Wertung gestatten. Aber es wäre schlecht um eine Provinz bestellt, wenn ihre höheren Lehranstalten nicht so viele tüchtige Turnlehrer besäßen, daß eine möglichst objektive Wertung des Geräteturnens selbst bei einem Wettkampf möglich wäre, der ein halbes Tausend Turner zusammenbringt. Auch bei dem ersten westfälischen Vierkampf mit seinen volkstümlichen Übungen wichen die Ansichten der Turner in der Beurteilung einer Leistung nicht selten von denen der Kampfrichter ab, und dem stillen Zuschauer war es häufig möglich, Verschiedenheiten in der Wertung festzustellen. Beim Geräteturnen werden die Urteile noch etwas mehr voneinander abweichen. Ganz beseitigen läßt sich dies nie, schon allein deshalb nicht, weil bei dem Urteil des einen Kampfrichters das Herz mehr mitspricht als bei dem des anderen. Aber es lassen sich Abweichungen im Urteil dadurch mildern, daß man jeder Riege statt zweier Kampfrichter drei gibt. Auch für die Wertung der volkstümlichen Übungen würde das Vorhandensein von dreien im Interesse einer möglichst objektiven Beurteilung oft erwünscht sein. Daß man bei den zu fordernden Pflichtübungen im Geräteturnen zunächst ebenso maßvoll sein müßte wie in diesem Jahre bei den volkstümlichen Übungen, ist selbstverständlich; allmählich, d. h. je nach der Hebung, die das Turnen durch die Bannerwettkämpfe erfährt, wird man zu schwereren Übungen fortschreiten können. Darüber, ob Kürübungen bei solchem Wetturnen angebracht sind, werden die Ansichten auseinandergehen. Sie erschweren eine möglichst gleichmäßige Beurteilung der Leistungen, bieten aber so viel Anreiz für den gewandteren und strebsameren Turner, daß man das Kürturnen ungern vermißt. Wenn man ihm keine Berechtigung für den Wettkampf der Anstalten untereinander einräumen will, so könnte man ihm doch wenigstens eine Bedeutung für den Wettkampf der Turner unter sich zugestehen. Der Gefahr, daß das Kunstturnen etwas zu großen Einfluß auf den Turnunterricht gewinnt, müßte man dadurch begegnen, daß neben einer Kürübung zwei Pflichtübungen gefordert würden. Wird das Geräteturnen in den Wettkampf eingeführt, so

muß man für ihn mehr Zeit haben, als diesmal zur Verfügung stand. Sie läßt sich leicht dadurch gewinnen, daß das sogenannte Musterriegenturnen etwas eingeschränkt wird, wenigstens hinsichtlich der Riegen, die die höheren Lehranstalten des Ortes stellen, an dem der Wettkampf stattfindet.

Zum Schluß noch ein Wunsch. Es ist nicht zu vermeiden, daß die Bannerwettkämpfe eine gewisse Unruhe in den Unterrichtsbetrieb bringen, und gerade deshalb haben sie manche Gegner. In dieser Hinsicht geht ihre Wirkung weit tiefer als die der Regatten, weil diese nur die Gedanken der Mitglieder der Schulrudervereine beschäftigen. Man könnte den Turnwettkämpfen viel von dieser mißlichen Beigabe dadurch nehmen, daß man rechtzeitig, etwa kurz nach Beginn des Schuljahres, bekanntgäbe, welche Forderungen die Teilnehmer an dem nächsten Bannerwettkampfe zu erfüllen haben. Mit größter Ruhe ließe sich dann alles für die Teilnahme vorbereiten, und eine Inanspruchnahme der freien Zeit der Schüler wäre unnötig: selbst ehrgeizige Lehrer und Schüler hätten in den Pflichtstunden ausreichende Zeit, falls der Unterricht die Übungen des Vierkampfes eingehender berücksichtigte. Manche Anstalt könnte von einer frühzeitigen Bekanntgabe noch einen zweiten Vorteil haben. Es ist vielerorts löbliche Sitte, gegen Schluß des Sommers ein Schau- und Wetturnen abzuhalten. Kennte man die Forderungen des Bannerkampfes schon früh, so vermöchte die Schule bei dem Programm ihres Wetturnens auf das des Bannerwettkampfes mehr oder weniger Rücksicht zu nehmen. Für die Schüler hätte dies den Gewinn, daß sie mit ihren Leistungen schon einmal vor dem Turnen der Provinz an die Öffentlichkeit träten, für den Unterrichtsbetrieb den, daß die Zöglinge nicht mehr, als unvermeidlich ist, durch die Vorbereitungen auf den Bannerwettkampf abgelenkt würden. Wird die Forderung einer früheren Bekanntgabe der Anforderungen des Vierkampfs erfüllt, so kann man nur wünschen, daß der Bannerwettkampf eine dauernde Einrichtung wird; er kann dann sogar in jedem Jahre stattfinden. Auf jeden Fall wird er zur Hebung des Turnunterrichts beitragen und damit eine bessere körperliche Durchbildung unserer Zöglinge ermöglichen.

Wer einer Hebung des Turnens das Wort redet, darf die anderen Fertigkeiten, die zum Lehrplan unserer höheren Schulen gehören, nicht vergessen, um so weniger, wenn die Möglichkeit vorhanden ist, sie zu fördern, ohne daß der Unterrichtsbetrieb wesentlich gestört wird. Zu diesen Fertigkeiten gehört das Singen; es soll von ihm zuerst die Rede sein, weil das Streben ihm zu helfen zur Ansammlung einer größeren Anzahl von Schülern an einem Orte zwingt. Diesen Nachteil hat es mit den Bestrebungen zur Hebung des Schülerturnens und -ruderns gemein. Daß für den Gesang an den höheren Schulen noch viel getan werden kann und muß, wer möchte es leugnen? Für die Methodik des Gesangunterrichts ist bisher nicht viel geschehen: die meisten Lehrer machen es so, wie ihre Musiklehrer auf dem Seminar es einst gemacht haben. Hatten sie dort einen tüchtigen Lehrer, so sind die Leistungen vielfach anerkennenswert. Aber selbst da, wo die Verhältnisse weniger günstig liegen, wird auch heute im Chorgesang der höheren Schulen etwas geleistet, wenn die Schüler

sehen, daß der Direktor etwas geleistet haben will. Dabei ist von noch größerer Wichtigkeit sein Interesse für das Fach als sein Verständnis. Jedoch wie es im Turnen ist, so ist es im Gesang: der eine Lehrer kann noch manches von dem anderen lernen. Je tüchtiger einer ist, um so mehr Interesse wird es für ihn haben, die Leistungen seiner Fachkollegen kennen zu lernen. Auch die Aussprache mit Gleichstrebenden wird jedem, der noch im stande ist, etwas zu lernen — und das sollen wir bis an unser Lebensende sein — großen Nutzen gewähren. Wie wertvoll ist es ferner, wenn die Schüler hören, was die Zöglinge anderer Anstalten leisten! Alle diese Vorteile würde ein Wettstreit der Gesangchöre der höheren Lehranstalten derselben Provinz bieten. Seine Einrichtung würde nicht mehr Schwierigkeiten machen als die eines Turnwettkampfes. Darüber, wie ein solcher Gesangwettstreit im einzelnen zu gestalten wäre, werden die Ansichten auseinandergehen. Meines Erachtens müßte dabei ein Lied vorgetragen werden, das etwa zwei Monate vorher den Anstalten mitgeteilt worden ist, sowie ein Lied, für dessen Einübung nur eine Woche zur Verfügung gestanden hat; das letztere ist von Wichtigkeit, damit an den höheren Schulen das Singen nach Noten mehr gepflegt wird. Es würde genügen, wenn ein solcher Gesangwettstreit alle drei Jahre stattfände; große Störung im Unterrichtsbetrieb würde er kaum bringen. Übrigens könnte man leicht dadurch Abwechslung schaffen, daß die Vollanstalten einmal mit einem vierstimmigen Chor, das andere Mal mit einem Männerchor in den Wettkampf eintreten. Damit die bei vielen Gesanglehrern so sehr beliebten Massenchöre nicht an den Ort des Gesangwettstreites gebracht werden, müßte den Anstalten entsprechend ihrer Frequenz vorgeschrieben werden, bis zu welcher Stärke der Chor gehen und unter welche Stimmenzahl er nicht hinabsinken darf. Das Publikum würde einem solchen Gesangwettstreit ebensoviel Interesse entgegenbringen wie dem Turnwettkampf. Auch die musikverständige Welt würde sich der Sache jedenfalls gern annehmen, und an Preisrichtern könnte es keineswegs fehlen, um so weniger, als es namhafteren Lehrern der Sangeskunst nur willkommen sein dürfte, wenn sie Einfluß auf den Gesangunterricht an den höheren Schulen gewinnen. Den Gesanglehrern dieser Anstalten, die Lust und Liebe dazu haben, wäre ebenfalls das Richteramt zu übertragen. Da Einzelleistungen bei einem solchen Gesangwettstreite nur unter großem Zeitverlust festgestellt werden können, muß es genügen, die Gesamtleistungen der einzelnen Gesangchöre festzustellen. Das Endergebnis dürfte nicht nur angeben, welche Anstalt die besten Leistungen aufzuweisen hat, sondern auch, welche Schulen sich in ihren Leistungen über das erheben, was als Norm gefordert werden muß.

Regatten, Turnwettkämpfe und Gesangwettstreite haben die Schattenseite, daß sie viele Schüler zusammenbringen und dadurch eine Gefahr für die Disziplin darstellen. Auch bleiben sie nicht ohne Einfluß auf den Gang des Gesamtunterrichts, da die Gedanken der beteiligten Schüler eine Zeitlang durch sie festgehalten und abgelenkt werden. Zur Hebung des Zeichnens und Schreibens ließen sich Einrichtungen treffen, die die beiden soeben erwähnten Neben-

erscheinungen nicht haben. Für das Zeichnen würde eine etwa alle drei Jahre zu veranstaltende Ausstellung von Schülerzeichnungen sämtlicher Anstalten der Provinz von großem Nutzen sein. Jede Anstalt müßte das Recht haben, die besten unter den von ihren Schülern in dem betreffenden Jahre angefertigten Zeichnungen auszusuchen, jedoch mit der Beschränkung, daß sie für jede Klassenstufe des Pflichtzeichnens eine in einem bestimmten Verhältnis zu der Anzahl der Schüler der betreffenden Klasse stehende Anzahl von Zeichnungen zu liefern hat, und daß alle ihre Zeichnungen einen ebenfalls wieder in einem bestimmten Verhältnis zu der Zahl ihrer Zeichner stehenden Flächenraum bedecken müssen. Für den fakultativen Zeichenunterricht, Ölmalerei und Landschaftszeichnen wäre auf Wunsch ein besonderer Raum zur Verfügung zu stellen. Das Preisrichterkollegium müßte aus geprüften Zeichenlehrern der höheren Lehranstalten gebildet werden; auch dürfte es nicht schwer fallen, den Revisor des Zeichenunterrichts für die betreffende Provinz sowie den einen oder den anderen Lehrer an einer Kunstakademie zu gewinnen. Die Leistungen der einzelnen Anstalten wären abzuwägen hinsichtlich des Pflichtzeichnens einerseits, des fakultativen Zeichnens anderseits. Es käme dabei nicht so sehr darauf an, festzustellen, welche Anstalt die besten Leistungen aufzuweisen hat, da dies bei der Fülle des Ausgestellten kaum möglich sein würde, als, welche Anstalten wegen ihrer Gesamtleistungen einer ehrenvollen Erwähnung würdig sind. Außerdem müßten die Schüler, von denen besonders gute Leistungen im Zeichnen oder im Malen ausgestellt sind, ehrenhalber namhaft gemacht werden. Ohne Zweifel würde eine solche Ausstellung den Wetteifer rege machen und so dem Zeichenunterricht reichen Nutzen bringen. Die Zeichenlehrer und die Schüler würden Interesse an der Beurteilung ihrer Leistungen haben und allein durch den Besuch der Ausstellung manches lernen. Wertvoll wäre auch der Austausch der Ansichten, der durch eine mit der Ausstellung unschwer zu verbindende Zusammenkunft der Zeichenlehrer und Direktoren sich leicht erreichen ließe.

Auch dem Schreiben könnte man durch eine ähnliche Einrichtung aufhelfen. Die höhere Schule sorgt heute mehr als in früheren Jahrzehnten für die Handschrift ihrer Zöglinge. Daß aber keineswegs alles lobenswert ist, beweist ein Ministerialerlaß, der, in diesen Wochen erschienen, von neuem wegen der Wichtigkeit einer lesbaren Handschrift die Beobachtung der einschlägigen Bestimmungen zur Pflicht macht. Dadurch, daß den Schülern aller Klassen ein Prädikat im Schreiben auf ihr Zeugnis geschrieben wird, ist ohne Zweifel manches besser geworden; aber die Art und Weise, wie das Prädikat festgestellt wird, ist nicht immer einwandfrei. In der Regel wird der Ordinarius wegen seines Amtes es entwerfen: hält er auf gute Führung der Hefte und annehmbare Schrift, so fällt das Prädikat scharf aus; legt er weniger Wert darauf, so ist das Gegenteil der Fall. In dem einen wie dem anderen Falle gibt er sein Urteil für das Zeugnis meist nach dem Eindruck ab, der von der Schrift des Schülers in seinem Gedächtnis geblieben ist; nur in selteneren Fällen wird er durch erneute Durchsicht der Hefte sich ein sicheres Urteil zu

bilden suchen. Unter diesen Verhältnissen sind die Prädikate recht wechselnd, je nachdem dieser oder jener Lehrer Ordinarius ist; aber auch das Urteil eines und desselben Lehrers ist in verschiedenen Jahren verschieden, ohne daß der Fernerstehende einen rechten Grund für die Änderung im Urteil erkennen kann. Dadurch aber verliert das Prädikat an Wert; die Schüler halten nicht viel von ihm und infolgedessen die Eltern noch weniger. Ebenso verschieden geht es zu, wenn es sich darum handelt, ob ein Schüler an der für die Mittelklassen eingerichteten Schreibstunde teilnehmen soll oder nicht: der eine Ordinarius kann nicht genug Teilnehmer anmelden, der andere ist nicht im stande in seiner Klasse auch nur einen Schüler ausfindig zu machen, der schlecht schriebe. Dadurch nimmt mancher Schüler an der Schreibstunde der Mittelklassen teil, der es nicht nötig hat, und andere, die es nötig haben, werden nicht zugezogen. Der Direktor kann hieran das eine oder das andere bessern; alles gut zu machen vermag er aber nicht. Wesentlich richtiger würde das Urteil über das Schreiben der Schüler, wenn der Schreiblehrer das Prädikat festzusetzen hätte. Zu diesem Behufe wären ihm alle Hefte einer Klasse zugänglich zu machen. Das Prädikat müßte angeben, wie das Schreiben, nicht, wie die Schrift ist, d. h. wie der Schüler schreibt, nicht, wie er schreiben kann. Dieses Prädikat wäre ins Zeugnis aufzunehmen und nach ihm zu bestimmen, ob ein Schüler an der Schreibstunde der Mittelklassen teilnehmen, bezw. häusliche Schönschreibeübungen machen muß oder nicht. Die Mehrzahl der Ordinarien würde ohne Zweifel recht zufrieden sein, wenn ihnen die Arbeit das Prädikat festzustellen abgenommen würde, eine Arbeit, die nur denen Befriedigung gewähren kann, die einen guten Blick dafür haben. Den Sinn für Pflege einer möglichst guten Handschrift könnte man aber noch auf folgende Weise wecken. Jedes Jahr müßte etwa drei Klassen einer jeden Anstalt, einer oberen, mittleren und unteren, aufgegeben werden, eine Probeschönschrift zu machen, die der betreffende Fachlehrer, nicht der Schreiblehrer zu diktieren hätte. Diese Probeschreibübungen, an denen alle Schüler der betreffenden Klasse sich zu beteiligen hätten, müßten an eine Zentralstelle in jeder Provinz gesandt werden, die ein Urteil über die Leistungen jeder Klasse und jeder Anstalt zu entwerfen hätte. Außerdem könnten die Hefte für eine obere, eine mittlere und eine untere Klasse, in dem einen Jahre in diesem, in dem anderen Jahre in jenem Fache, am Schluß des Schuljahres eingesammelt und beurteilt werden. Die Beurteilung hätte durch ein Preisrichterkollegium zu erfolgen und zwar zunächst getrennt für die Schönschreibeübungen und die Schrift in den Heften, sodann für die ganze Anstalt. Eine Festsetzung, an welcher Anstalt die Schrift am besten sei, brauchte nicht zu erfolgen, wohl aber die, an welchen Schulen die Leistungen über den Durchschnitt hinausgehen. Das Urteil müßten jedesmal mindestens zwei, am besten sogar drei geeignete Lehrer fällen; das endgültige Urteil wäre in einer gemeinsamen Sitzung sämtlicher Preisrichter festzusetzen. Die Schüler, die ihre Hefte besonders gut geführt oder eine besonders ansprechende Schreibübung abgegeben, müßten namhaft gemacht werden. Danach wäre sämtlichen Lehrern, die Interesse bekunden, die Möglichkeit zu bieten, die Schreibübungen

und Hefte aller Anstalten sich anzusehen, und eine Aussprache unter den Fachlehrern sowie den Direktoren herbeizuführen.

Bei den Regatten und Turnwettkämpfen pflegt man die siegende Anstalt, bei diesen auch einzelne hervorragende Turner durch Preise auszuzeichnen. Sollten die für die Hebung des Schreibens, Zeichnens und Gesanges gemachten Vorschläge einmal greifbare Gestalt annehmen, so wären solche Preise unnötig: den Schülern und den Anstalten müßte und würde es vollauf genügen, wenn sie wegen ihrer Leistungen namhaft gemacht würden.

EIN BUBENROMAN

Von Wilhelm Knögel

Von einem Bubenroman soll hier die Rede sein. So nennt sein Werk der Verfasser selbst.[1]) Der Begriff ist neu, so neu, daß er fast einen Widerspruch in sich zu enthalten scheint. Der Roman will doch Menschen darstellen, und eine seiner wichtigsten Aufgaben — nach Erwin Rohde sogar die wichtigste — ist die Darstellung der psychologischen Entwicklung eines Menschen. Die Buben aber wollen doch erst Menschen werden, und wenn die Jünglingszeit vorbei ist — wird der Mann im Leben so bleiben, wie es in seinen jungen Jahren den Anschein hatte? Steht da nicht am Ende des Buches vielleicht ein großes Fragezeichen, das den Leser ästhetisch mit nichten befriedigen kann? Und weiterhin: Der Roman soll doch auch bedeutsame Zustände des Lebens schildern, er will ein Weltbild zur Anschauung bringen oder wenigstens einen größeren Ausschnitt aus der Welt. Und das soll ein Bubenroman leisten, in dessen Mitte ein Unmündiger steht? Werden sich viele Erwachsene interessieren für die äußeren Umstände, die auf den werdenden Menschen einwirken, für jene kleine Welt, über die sie doch, nicht bloß äußerlich, hinausgewachsen sind? Wird es dem Schriftsteller gelingen, die innere Bedeutung dieser Umwelt ins rechte Licht zu stellen und darüber doch die große Welt als Hintergrund nicht auszuschalten? Wieviel weitergreifend und darum dankbarer ist doch die Aufgabe, die sich Goethe im Wilhelm Meister oder Gottfried Keller im Grünen Heinrich stellt! Also Bedenken genug gegen einen Bubenroman und begreiflich genug, daß der Name nicht gerade reizt, das Buch in die Hand zu nehmen.

Indes setzen wir uns einmal über diese Bedenken hinweg und sehen wir zu, wie Krüger in seinem Gottfried Kämpfer seine Aufgabe auffaßt und wie er sie zu lösen sucht.

Er führt uns zu den Stillen im Lande. Die Anschauungen und Sitten der Herrnhuter, ihre äußeren Einrichtungen, auch Versuche, diese in liberalem Sinne zu ändern, bilden den Hintergrund. Schauplatz der Handlung ist Schlesien, zunächst Herrenfeld, wo der Vater des Titelhelden Vorsteher der Gemeinde ist, dann Girdein, wo Gottfried die Anstalt und das Pädagogium besucht: jene umfaßt die Klassen von Sexta bis Untertertia, dieses die von Obertertia bis Oberprima.

Die Zeit ist die Gegenwart. Der industrielle und geistige Aufschwung in unserem Vaterlande seit dem Kriege von 1870/71 und die Rückwirkung des Zeitgeistes auf das Leben der Brüder lassen darüber keinen Zweifel, und der russisch-türkische Krieg von 1877/78, der durch den Fluchtversuch Gottfrieds in greifbare Nähe rückt, läßt die Zeit noch genauer umgrenzen.

---

[1]) Gottfried Kämpfer. Ein herrnhutischer Bubenroman in zwei Büchern von Herm. Anders Krüger, Hamburg 1906 (Alfred Janßen).

Im Mittelpunkte der Handlung steht der Vorsteherssohn Gottfried Kämpfer. Der Familienname ist bedeutsam, wie denn überhaupt in dem Roman das Wort kämpfen eine große Rolle spielt. Denn unserem Gottfried wird es nicht leicht gemacht, sich in der Welt zurechzufinden. ἦθος ἀνθρώπῳ δαίμων sagt der alte Heraklit, der Charakter ist das Schicksal des Menschen. Der Vorsteherssohn ist eine kernhafte, knorrige, echt deutsche Bubennatur, mit einem tiefen und reichen Innenleben, einem lebhaften Ehrgefühl, einem unbeugsamen Gerechtigkeitssinn, einer ausgeprägten Wahrheitsliebe. So besitzt er in sich das Zeug zu einem tüchtigen Mann und verspricht ein Führer des Volks zu werden, wie sein Vater einer ist. Aber mit jenen Vorzügen sind Fehler organisch verwachsen: ein Sichabschließen anderen gegenüber, ein unbändiger Trotz, eine oft maßlose Heftigkeit und Leidenschaftlichkeit, ein wildes Überschäumen. Solche Naturen stellen die Erzieher vor die schwersten Aufgaben, und ein einziger Mißgriff kann die ganze Zukunft des Pflegebefohlenen gefährden. Und doch verdienen derartige Menschenkinder um so mehr ein verständnisvolles Eingehen auf ihre Eigenart, da die verwendete Mühe und Fürsorge die reichsten Segensfrüchte für andere tragen wird. Je komplizierter aber die Natur seines Helden und je weniger weich und biegsam er ist, um so tiefer muß der Verfasser in das Wesen der Erziehung eindringen: er muß aus den letzten Grundsätzen jeder Erziehung heraus die Lösung des Problems in Angriff nehmen. So wird unser Bubenroman im besten Sinne ein Erziehungsroman. Es fragt sich: werden die Dinge und Personen so bestimmend auf den Knaben einwirken, daß er sich bändigen lernt und nicht vielleicht auch in seiner intellektuellen Entwicklung Schaden leidet? Darauf gibt uns der Roman Antwort.

Die äußeren, Gottfried umgebenden Umstände sind günstige. Die soziale Stellung des Vaters gewährleistet ihm die in den höheren gesellschaftlichen Schichten übliche Erziehung. Die Geschlossenheit herrnhutischer Anschauungen geht an ihm nicht wirkungslos vorüber. Das Christentum der Herrnhuter wird ihm unter Zweifeln und inneren Kämpfen zum dauernden Besitz. Die Einrichtungen des Internats erziehen auf der Grundlage des Ehrgefühls zur Selbständigkeit und Selbstbestimmung. Die erzieherischen Momente eines jeden geordneten Unterrichts zeigen sich auch bei Gottfried wirksam; denn Wissen und Lernen auf der Schule erfordert nicht nur Fleiß, Unterordnung, Gehorsam, sondern macht auch den Jüngling, je tiefer er dringt, um so sittlich vollkommener. Der Geist der Anstalt und des Pädagogiums ist keineswegs weltfremd, sondern frisch und fröhlich wie die Jugend selbst. Körperliche Übungen spielen eine große Rolle. Turnen, Spielen, Schwimmen, größere Wanderungen nehmen im Leben der Zöglinge einen breiten Raum ein, ja sogar die Felddienstausbildung, Exerzieren und Manövrieren, wird nicht vernachlässigt. Begreiflich, daß, wo so viel Licht und Luft in die Schule eindringt, Mißtrauen, Engherzigkeit, kleinliches Nörgeln keinen Platz haben. Gegenseitiges Vertrauen regelt das Verhältnis der Schulgemeinde. Auch der Humor der Jugend kommt zu seinem Rechte, begibt sich aber, auch wenn er

vor den Schwächen der Lehrer keineswegs Halt macht, doch nie außerhalb der durch ein gesundes Ehrgefühl gezogenen Grenzen. Danebenher geht ein reges wissenschaftliches Streben. Ernste, tüchtige Arbeit wird geleistet. Sorgsam geleitete Privatlektüre fördert das Interesse für die moderne deutsche Literatur die Aufführung griechischer Dramen vertieft das Verständnis für die Klassiker des Altertums. Es sind das alles Dinge, die gerade in der Gegenwart immer mehr zu ihrem Rechte kommen und deshalb an ihrem Teile gewiß dazu beitragen, das Buch uns lieb und wert zu machen.

Den Übergang von den äußeren Umständen zu den Personen, die auf Gottfrieds Entwicklung von Bedeutung sind, vermitteln uns seine Genossen und Kameraden, die mit den Dingen das gemeinsam haben, daß sie unbewußt eine erziehliche Rolle spielen. Und doch soll man diese Rolle nicht unterschätzen. Denn die Altersgenossen verstehen es in der den Knaben eigenen rücksichtslosen und unnachsichtigen Weise Gottfried an die Grenzen seines Willens zu erinnern, wenn er mit dem Kopfe durch die Wand will, und den Einling für die Lebensgemeinschaft brauchbar zu machen. Der Dichter selbst will diesen Einfluß sehr hoch gewertet wissen (wenn er sich nicht in der Widmung als ehemaligen 'Schulmeister' vorstellte, an dieser treffenden Schätzung würde ihn der Fachmann sofort als solchen erkennen), das beweist das Motto des ersten Buches:

Wer früh gelernt, sich seiner Haut zu wehren,
Trägt gern für andere sie zu Markt, in Ehren.

Am wichtigsten in dem Organismus des Romans sind selbstverständlich die Personen, die im Gegensatz zu den plan- und ziellosen Einwirkungen der Umwelt mit Bewußtsein den jugendlichen Helden in bestimmter Richtung fördern wollen. Da ist zunächst die Großmutter, die mehr als die Mutter das Herz des Knaben an sich zu fesseln versteht. Dieser mag wohl bald herausgefühlt haben, wie sie verständnisvoll auf seine Art eingeht. Das heißt nicht, daß sie in Verkennung seiner Unarten und Fehler ihn verzogen habe. Nein, diese Baslerin bringt von Hause selbst eine gute Erziehung mit und ist eine Frau aus einem Guß, die strenge anf Pünktlichkeit und Gehorsam hält. Sie hat ihren Enkel gut beobachtet und kennt ihn durch und durch. Darin beruht das Geheimnis ihrer Einwirkung auf die empfängliche Seele des eindrucksfähigen Knaben, darin auch das Geheimnis des unbedingten Vertrauens, das der Enkel der Großmutter entgegenbringt. Ihr Tod bedeutet einen Riß in seinem jungen Leben.

So vertritt die Großmutter den bewährten Grundsatz individueller Erziehung, einen Grundsatz, den die fast ausschließlich privaten Rücksichten des Elternhauses um so mehr gelten lassen dürfen, da er hier nicht wie bei der Massenerziehung der Schule durch soziale Ziele verkümmert und in Frage gestellt wird.

Weniger erzieherisch veranlagt in dieser Hinsicht ist der Vater, der ähnlich wie Pastor Friesen mehr nach allgemeinen Grundsätzen als nach Maßgabe des Einzelfalles zu strafen pflegt. Darum dauert es auch lange, bis er sich

das Herz seines Sohnes gewinnt. Die gute Absicht, aus ihm einen tüchtigen Mann zu machen, schützt ihn nicht vor Mißgriffen.

Hand in Hand mit dem Elternhaus geht die Schule. Unter den Lehrern Gottfrieds ragen hervor Bruder Lechner und der Direktor der Anstalt, Bruder Loskiel, während der Direktor des Pädagogiums als ein gelehrter, zerstreuter und gutmütiger Mann charakterisiert wird und in erster Linie als ein geistvoller Redner hervortritt.

Bruder Lechner, in allen körperlichen Übungen gewandt und hierin selbst seine jungen Freunde überragend, gewinnt diese durch seine jugendliche Frische und seine ungezwungene, offene Art, die als der natürliche Ausdruck einer einheitlichen und tiefen Lebensauffassung empfunden wird.

Neben Lechner ist Loskiel die mächtigste Erscheinung in Gottfrieds Leben. Zwei Eigenschaften sichern ihm einen tiefgehenden Einfluß auf seine Schüler: er ist eine geschlossene Persönlichkeit, deren geistige und moralische Überlegenheit jeder fühlt, und er ist ein Menschenkenner, der aus innerem Drang in die geheimsten Falten im Herzen seiner Pflegebefohlenen eindringt und damit den Schlüssel zu ihrer Behandlung in die Hände bekommt. Aus diesem persönlichen Interesse entwickelt sich aber das persönliche Verhältnis um so leichter, da seine Gerechtigkeit und sein schlichtes Wesen ihm das Vertrauen und die Herzen aller gewinnen. So ist er der berufene Mann, komplizierte Naturen zu fördern. Bald kennt er Gottfrieds Ecken und Kanten, er kennt aber auch den guten Kern in ihm, den es zur Entwicklung zu bringen gilt. Daher tritt er für Gottfried ein, als dieser sich ein sehr schweres Disziplinarvergehen hatte zu schulden kommen lassen und nicht ohne guten Grund die Entfernung von dem Pädagogium fürchten mußte. In der in dieser Sache berufenen Konferenz befürwortet er eine nur zeitweilige Ausschließung, und was er bei dieser Gelegenheit zur Begründung seiner Ansicht sagt, darf wohl als Grundgedanke des ganzen Buches bezeichnet werden und soll daher hier seine Stelle finden: 'Zum Erzieher wird man geboren, nicht erzogen. Dennoch gilt es studieren, namentlich bei Knaben wie Kämpfer ist das sehr angebracht; solche Jungen sind steinharte Nüsse für jeden, der sie nicht genau studiert hat und nur aufs Geratewohl an ihnen herumknacken will. Solche Jungen sind ferner mit Gewalt überhaupt nicht zu bändigen; sie müssen lernen sich selbst zu bändigen, dazu haben sie ihre eigene charakterliche Kraft und ihr angeborenes Willensvermögen. Da kann man nur anregen, ergänzen, aber man darf nicht schlechthin bilden oder gar umformen wollen. Ein kluger Erzieher wird gerade aus Fehlern langsam Tugenden entwickeln können, indem er das Ehrgefühl weckt, das Gewissen schärft ... Und dann noch eins — nicht nur das Gerechtigkeitsgefühl — sondern auch das Wahrheitsbewußtsein unserer Knaben ist heilig zu halten; es ist ja unser bester Bundesgenosse bei der Erziehung ...'

Gottfried Kämpfers Lehrjahre: so könnten wir demnach unseren Roman nach großem Muster nennen, nur daß freilich diese Lehrjahre zeitlich eng begrenzt sind. Aber im übrigen ist es doch der gleiche Inhalt, und es

entfaltet sich auch in dem Bubenroman ein reiches, vielgestaltiges Leben, das auf den Helden einwirkt.

Wie viele und wie mannigfaltige Verhältnisse ziehen an unseren Augen vorüber, alle nicht ohne Bedeutung für den Helden, die einen Gottfrieds Anlagen entgegenkommend, sie entwickelnd, vertiefend, zur Betätigung anregend, die anderen nicht weniger wirksamen seiner Natur entgegengesetzt, so daß sie diese um so deutlicher und schärfer ausprägen und zur Vollendung bringen. Dazu die verschiedenartigsten Personen, die bewußt oder unbewußt in Gottfrieds Dasein größeren oder geringeren Einfluß ausüben. Auf eine mag hier nachträglich noch kurz hingewiesen sein, da sie oben in den Rahmen der anderen schlecht passen wollte. Das ist des Postmeisters Töchterlein, des jungen Helden erste Liebe, die sein ganzes Wesen in den Tiefen aufrüttelt, wie er denn ja alle Eindrücke nachdenklich und selbstquälerisch in sich verarbeitet. Wie täppisch und unbeholfen, wie schüchtern und linkisch benimmt er sich, und dabei wie rein und tief ist seine Empfindung, wie ängstlich hütet er das heilige Geheimnis! So ist diese erste Liebe nicht eine Episode in Gottfrieds Leben, sondern sie vollendet recht eigentlich seine Entwicklung aus der tumpheit zum Manne. Mit dem ganzen Zauber eines liebenswürdigen Humors weiß der Verfasser diese Liebesszenen zu umgolden. Daß es im übrigen nicht zur Verlobung kommt, ist nicht nur aus dem Charakter des Liebenden begreiflich und aus praktischen Gründen sehr verständig, sondern auch in der ganzen Anlage dieses Romans wohlbegründet.

Mehr noch als dieses äußere Leben fesselt der Reichtum des Innenlebens, mit dem der seelenkundige Dichter seinen Helden ausstattet, so daß wir dessen Entwicklung mit steigender Anteilnahme verfolgen. Jeden Schritt vorwärts und aufwärts erschwert ihm die Widerspenstigkeit seiner Natur. Kaum hat er ein Hindernis überwunden — immer wieder stellen sich ihm Irrungen und Hemmungen in den Weg. Und doch ist auch er in seinem dunklen Drange sich des rechten Weges bewußt, und trotz der günstigen äußeren Umstände und der redlichen Mitwirkung seiner Erzieher — das Beste muß er doch selbst tun. So erreicht er sein Ziel — sein einstweiliges Ziel. Aber der Leser hat die Überzeugung, daß Gottfried, wenn er auch nach wie vor ein Kämpfer sein muß, dieweil er ein Mensch ist, doch im Leben seinen Mann stehen wird. *Nabit sine cortice*, mit Horaz zu sprechen: er wird auch ohne Gürtel schwimmen können im Strome des Lebens. Diese Zuversicht aber gewährt dem Leser zugleich eine ästhetische Befriedigung, da sie die Anerkennung eines Abschlusses zur Voraussetzung hat, der daneben einen Ausblick in die Zukunft eröffnet.

Der treffliche Inhalt kommt in ebenbürtiger Form zur Wiedergabe. Lebendige Menschen und scharf umrissene Gestalten führt uns der Dichter vor. Die Sprache ist bei aller Schlichtheit wohlüberlegt und klug abgewogen und überall von einer, man möchte sagen, jugendlichen Frische. Über der ganzen Darstellung liegt der sonnige Glanz einer herzlichen Freude an der Jugend und eines unverwüstlichen pädagogischen Optimismus. An-

schauliche Schilderungen aus der Natur verraten den Meister der Sprache, wie sie auch ein Zeugnis feiner Beobachtung sind. Der Aufbau ist planvoll und übersichtlich, so daß wir die Entwicklungsstufen des jungen Helden klar überschauen können.

So ist es ein Lehrer von warmherzigem Verständnis für das Denken und Empfinden der Jugend und von pädagogischer Überlegenheit, zugleich auch ein Künstler von guter Gestaltungskraft und zuverlässigem Stilgefühl, der hier zu uns spricht, und vielleicht ist er jenes gerade deshalb, weil er dieses ist. Es wird doch wohl kein Zufall sein daß 'Menschen bilden' sowohl eine erziehliche als eine künstlerische Tätigkeit bedeutet, und je verständnisvoller dem Schriftsteller die seelische Analyse seiner Gestalten gelingt, um so mehr bekundet er damit seine Begabung für den Lehrerberuf. So kann man es denn mit Händen greifen, wie die Freude am Gegenstande dem Künstler die Hand führt, und zwar um so leichter und sicherer, je tiefer er das Problem der Erziehung erfaßt und alle die Bedingungen persönlicher und sachlicher Art überschaut und durchschaut, unter denen Menschenbildung sich vollzieht. Dabei bleiben wir uns wohl bewußt, daß nicht ohne weiteres alle Urteile und Maßnahmen auf andere Verhältnisse übertragen werden dürfen. Um eins herauszuheben: so rückhaltlos und freudig wir den pädagogischen Ansichten Bruder Loskiels beistimmen, in dem erwähnten Falle ließ trotz alledem die *salus publica* nur in einem Internate Milde zu. Das ist kein Vorwurf für den Dichter: seine Aufgabe ist es, uns an einem bestimmten Menschenkinde in den Geist und das Wesen einer wahrhaften Erziehung einzuführen, nicht etwa ein Schema zu geben, das auf alle Personen und Verhältnisse paßte. Das aber ist der Geist und das Wesen einer wahren Erziehung, daß sie auf individueller Grundlage den Pflegebefohlenen von der Bevormundung befreit und zu einer festgefügten Persönlichkeit heranbildet. 'Laß ein Mann mich werden' heißt darum das Motto des zweiten Buches.

Man wird es zugestehen müssen: der Verfasser hat seine Aufgabe in einer Weise gelöst, die die Bedenken gegen den Bubenroman zerstreut. Daher ist denn auch der Gesamteindruck tiefgehend und nachhaltig. Wie der Lehrer sich des Geistes freut, der in dem Buche waltet, und etwas von dieser Atmosphäre in den eigenen Unterricht mit hinüber nehmen möchte, so wird überhaupt jeder Gebildete, der die Beziehungen zur eigenen Jugend nicht ganz abgebrochen hat, durch den Inhalt gefesselt werden: er findet dort ein Stück seines eigenen Lebens wieder, und manche Erinnerungen und Stimmungen lösen sich in ihm aus, die ihn in ein persönliches Verhältnis zu dem Werke bringen. Diejenigen Eltern aber, die an dem Innenleben ihrer Söhne teilnehmen und auf ihre Entwicklung Einfluß haben möchten, werden außerdem durch kein noch so gründliches und umfassendes Lehrbuch der Pädagogik mehr Anregung und Förderung erhalten als durch diesen mitten in die treibenden Kräfte und in die Arbeit der Erziehung führenden und ihre Probleme an der Wurzel fassenden Bubenroman.

HERDER UND HEINZE

Aus der Geschichte des weimarischen Gymnasiums

Von KARL WALTER

Dem Wilhelm Ernst-Gymnasium zu Weimar, das der Herzog Wilhelm Ernst im Jahre 1712 aus einer Stadt- und Landschule in ein Gymnasium verwandelte, ist das große Glück beschieden gewesen, nahezu drei Jahrzehnte unter dem Einfluß Herders gestanden zu haben, dem als Generalsuperintendenten die Beaufsichtigung des weimarischen Schulwesens oblag. Es ist bekannt, daß Herders Bemühungen, die verbesserungsbedürftige Anstalt zu neuem Leben zu erwecken, gipfelten in dem von ihm selbst entworfenen und 1786 eingeführten Lehrplan, der auch den realistischen Fächern Heimatsrecht im Gymnasium verschaffte.[1]) In seiner Eingabe an den Herzog Karl August vom 14. Dezember 1785[2]) erklärt Herder, daß sich seine Reformvorschläge grundsätzlich mit denen deckten, die seiner Zeit Johann Matthias Gesner als Konrektor des weimarischen Gymnasiums (1715—29) gemacht habe, der den Lehrplan so gestalten wollte, daß 'die unteren Klassen eine Realschule für nützliche Bürger, die oberen ein wissenschaftliches Gymnasium für Studierende' würden.

Es ist nun eine merkwürdige Fügung des Schicksals, daß zur Ausführung des neuen Herderschen Planes ein Schüler Gesners berufen war, Johann Michael Heinze, der von 1770—90 als Direktor das Gymnasium zu Weimar leitete. Keinem der Lehrer dieser Schule ist Herder während seines Aufenthaltes in Weimar so nahe getreten wie diesem edlen, feinsinnigen und gelehrten Manne, dem es fern lag, seine Verdienste der Mitwelt anzupreisen, der aber durch seine stille, treue Vor- und Mitarbeit an dem Zustandekommen der Herderschen Reform einen hervorragenden Anteil hat. Er verdient es deshalb, allen, die sich mit Herders Schultätigkeit vertraut machen wollen, genauer bekannt zu werden, rechnet ihn doch Herder zu den 'ruhmwürdigen' Männern, von deren Geist er wünscht, daß 'er unsterblich im weimarischen Gymnasium lebe'.[3])

Geboren wurde Heinze[4]) am 21. März 1717 in Langensalza, wo sein Vater

---

[1]) Vgl. meine Abhandlung: Herders Typus lectionum, Beilage zum Jahresberichte des Wilhelm Ernst-Gymnasiums. Weimar 1905.

[2]) Suphan, Herders sämtl. Werke, Bd. XXX, herausgegeben von Dahms 1889, S. 429 ff.

[3]) Sph. XXX 179.

[4]) Allgemeine deutsche Biographie XI 664. — Schlichtegroll, Nekrolog auf das Jahr 1790, Bd. I. — Rotermund, Das gelehrte Hannover (1823), II 368 ff. — Meusel, Lexikon der vom Jahre 1750—1800 verstorbenen deutschen Schriftsteller, 1805, V 311 ff. — Harlesii, Vitae philol. IV 138 ff. — Saxii Onomast. litt. VIII 104 ff.

Senator und Physikus war. Nach sechsjährigem Besuch der Klosterschule Pforta, unter deren Alumnen ihm besonders Johann Elias Schlegel nahe stand, begab er sich 1736 nach Wittenberg, um hier theologische und besonders philosophische Studien zu treiben. Seine theologische Ausbildung vollendete er in Leipzig, das er nach zweijährigem Aufenthalt 1741 verließ, in der Absicht, sich in seiner Vaterstadt für das geistliche Amt vorzubereiten. Hier aber gewann er durch den Unterricht eines talentvollen und strebsamen Jünglings Lust zum Lehren und fühlte sich zu philologischen Studien so stark hingezogen, daß er sich entschloß, seine theologische Laufbahn aufzugeben und sich ganz der Philologie zu widmen. Schon 27 Jahre alt bezog er noch einmal die Universität, und zwar wählte er die junge Göttinger Hochschule, wo er bald zu den intimsten Schülern und Freunden des dorthin als Professor berufenen Gesner gehörte, dieses 'philosophischen Philologen', wie ihn gelegentlich Herder vortrefflich bezeichnet. Er gehörte hier auch zu der von seinem Lehrer zu gemeinschaftlicher Pflege der Muttersprache gegründeten 'Königlich teutschen Gesellschaft', in der er am 26. März 1746 eine Rede zum Lobe der Georg August-Universität hielt. Nach Abschluß seiner philologischen Studien (1746) übernahm er zunächst eine Hauslehrerstelle bei dem Kammerpräsidenten Struve in Hannover, dem er von dem väterlich um ihn besorgten Gesner empfohlen war. Letzterem verdankte er 1749 eine Berufung als Konrektor an die mit einer Ritterakademie verbundene Michaelisschule zu Lüneburg, deren Rektorat ihm 1753 übertragen wurde. Nach siebzehnjähriger Wirksamkeit in dieser Stellung siedelte er in einem Alter von 53 Jahren im Frühjahr 1770 nach Weimar über, wohin ihn die Herzogin Anna Amalia im Februar desselben Jahres als Direktor des Gymnasiums mit dem Titel Konsistorialrat berufen hatte. Für seine bisherige Beliebtheit spricht der Umstand, daß eine Anzahl seiner Lüneburger Schüler ihm nach Weimar folgte. Am 28. Juni fand hier in Gegenwart der Prinzen Karl August und Konstantin seine feierliche Einführung statt. Nach einem Instrumentalvortrag und Absingung des Liedes 'Es woll' uns Gott genädig sein' hielt der damalige Ephorus, Generalsuperintendent D. Basch eine lateinische Rede 'De pietate in scholis maxime latinis promovenda', die der neue Direktor nach Verlesung des fürstlichen Reskriptes zur Introduktion des herzoglichen Direktors und nach Einhändigung der Bestätigungsurkunde durch den Bürgermeister als Vertreter des das Patronat ausübenden Stadtrates gleichfalls lateinisch erwiderte mit einer Rede 'De vera auctoris classici notione'. Durch Gesang der Festversammlung und Instrumentalmusik fand die Feier ihren Abschluß.

Als Heinze sein Amt antrat, waren gerade die auf Veranlassung Anna Amalias angestellten Erwägungen zum Abschluß gekommen, deren Ergebnis neue Schulgesetze und ein neuer Lehrplan bildeten, die im Spätsommer 1770 in Kraft traten. Auch der neue Lehrplan wurde der Eigenart der Schule keineswegs gerecht, die doch die Aufgaben der Stadtschule ebenso zu erfüllen hatte wie die einer Bildungsanstalt für künftige Gelehrte. Wohl hatte man in der Erkenntnis, daß der einseitige Charakter der alten Lateinschule beseitigt

werden müsse, den Realien mehr Spielraum gewährt; aber die geringe Stundenzahl und vor allem der Mangel an den notwendigsten Anschauungsmitteln[1]) stellte jeden Erfolg in Frage. Latein und Religion beanspruchten die größte Zahl der Lehrstunden; trotzdem aber waren auch in diesen Fächern die Leistungen nur dürftig, da die meist hochbetagten Lehrer die Änderung des Lehrplanes nicht mit einem Wechsel ihrer veralteten Lehrmethode begleiteten.

Die Schule wurde durchschnittlich von 350 Schülern besucht, die sich auf ein aus dem Direktor, sechs ordentlichen Lehrern und zwei Kollaboratoren bestehendes Lehrerkollegium verteilten. Nach dem Zeugnis Johann Georg Müllers, des vertrauten Freundes des Herderschen Hauses, dessen Urteil sich auf eigene Anschauung stützt, hatte das Gymnasium damals nur einen tüchtigen Lehrer, und das war der Direktor Heinze selbst, der das Ordinariat der Prima führte. In den übrigen Klassen wirkten alte, mitunter untaugliche Lehrer, unter denen freilich der als Märchendichter bekannte Professor Joh. Carl August Musaeus, was wissenschaftliche Bedeutung anbelangt, weit hervorragt, während seine pädagogische Kunst gleichfalls zu wünschen übrig ließ. Daß den Lehrern die nötige Freudigkeit und Frische im Beruf fehlte, lassen ihre schlechten Besoldungsverhältnisse begreiflich erscheinen, die sich nach Herders Mitteilung in seiner Niederschrift 'Über die Einziehung der Garnisonspredigerstelle'[2]) in den letzten Jahrhunderten nicht verändert hatten. 'Einige Lehrer des hiesigen fürstlichen Gymnasii', heißt es dort, 'stehen so schlecht, daß es ihnen, wenn sie gleich wie am Joch bis tief in die Nacht arbeiten, dennoch schwer oder beinah unmöglich fällt, mit den Ihrigen zu subsistiren. Der quintus berechnet sich z. B. jährlich auf hundert und einige sechzig, der quartus auf hundert und einige achtzig Thaler, alles genau und auch das Schulgeld eingerechnet, welch' ein elender Lohn für ihre tägliche Mühe!' Die Kollaboratoren bezogen, als Herder an die Spitze des weimarischen Schulwesens trat, überhaupt kein Gehalt, trotz der schweren Arbeit in den häufig von 60—80 Knaben besuchten Unterklassen, auf die sich ihre Schultätigkeit beschränkte. Gewiß hätten die Lehrer manche materielle Not in Anbetracht der tatsächlich in der Stadt herrschenden Armut, die es manchen Eltern unmöglich machte, für ihre Jungen die nötigen Schulbücher zu kaufen, leichter ertragen, wenn man in den gebildeten Schichten ihrer Berufsarbeit mehr Interesse zugewendet hätte. Davon verspürten sie indessen nichts, es war vielmehr damals, wie J. G. Müller[3]) meldet, 'bei vielen (nicht bloß zu Weimar) Mode, von allem, was kirchliche oder Schuleinrichtung hieß, äußerst gering zu denken, und jede Erziehung zu moralischer Bildung und zur Wissenschaft als unnatürliche und unvernünftige Mißbildung zu verwerfen, dagegen zu declamiren und zu spotten und nur die physische Ausbildung zu begünstigen'. Mit welcher Freude mußte daher Heinze die Berufung Herders, dem er literarisch schon längst bekannt geworden war[4]), auf

[1]) Vgl. Herders Klagen in der schon erwähnten Eingabe von 1785 bei Sph. S. 483.
[2]) Sph. XXXI 757 ff. [3]) Erinnerungen (1820) II 13.
[4]) Vgl. Sph. XXX 523 Anm. 170.

den nach Basch' Tode lange verwaist gewesenen Posten des Ephorus begrüßen; denn es war nach den bisher bekannt gewordenen pädagogischen und wissenschaftlichen Ansichten des neuen Vorgesetzten wohl anzunehmen, daß er sich zu dem System, das er in Weimar fand, bald in Gegensatz stellen würde.

Von dem Ernst der Auffassung seines Amtes legt Herder beredtes Zeugnis ab in den herrlichen Schulreden, die er bei Gelegenheit des zu Jakobi stattfindenden Examens hielt. Durch seinen neuen Lehrplan schuf er dem Gymnasium eine frische Lebensquelle, für die Beschaffung von Lehrmitteln richtete er eine Schulkasse ein, zu einer Schulbibliothek legte er den Grundstock. Sein Interesse für die materielle Lage der Lehrer bekundete er durch die Einführung einer Besoldung für die Kollaboratoren und durch die Erhöhung der Gehälter einiger anderer Lehrer, die er durch Einziehung der Garnisonpredigerstelle ermöglichte. Vierzehn Jahre wirkte Herder mit Heinze zusammen, mit dem er in treuer, von Jahr zu Jahr gesteigerter Freundschaft verbunden war, deren Folgen für das weimarische Gymnasium von hoher Bedeutung gewesen sind.

Von allen, die ihm näher traten, wird Heinze als ein Mensch von vortrefflichem Charakter geschildert. Er gehörte offenbar zu den stillen Naturen, die nicht nach dem Ruhme der Menge trachten, denen aber persönliche Liebenswürdigkeit und angeborener Herzenstakt die dauernde Verehrung aller sichert, die sich ihres Umgangs erfreuen dürfen. Mit großer Milde gegen seine Mitmenschen vereinte er unnachsichtliche Strenge gegen sich selbst im Beruf sowohl wie in seiner wissenschaftlichen Arbeit. Bis zu seinem Ende führte er die direktorialen Geschäfte, ohne sein hohes Alter als Grund zur Entlastung anzusehen. Bei aller Gelehrsamkeit offenbarte er eine 'seltene Bescheidenheit, die den Meister verrät, der, was er nur halb wußte, gar nicht lehren mochte'. Seine Weltanschauung beruhte auf einer tiefen Religiosität, die ihren Ausdruck fand in dem freudigen Bekenntnis zur christlichen Lehre, deren Trost und Kraft er in schweren Tagen erprobt hatte. Durchdrungen von innigem Gottesvertrauen und zufrieden mit seinem Schicksal suchte er sein höchstes Glück in einem harmonischen Familienleben.

In seiner Amtsführung war er an eine Instruktion gebunden, die ihm ebenso wie den übrigen Lehrern und der dem Gymnasium vorgesetzten Behörde[1]) im Anschluß an die neuen Schulgesetze von 1770 zuteil geworden war. Sie ist datiert vom 4. August 1770 und trägt die Unterschrift des Oberkonsistoriums. Die Einsicht in diese uns nur handschriftlich überkommenen und im Archiv des Großh. Ministerialdepartements des Kultus[2]) aufbewahrten Aktenstücke und die Erlaubnis zur Veröffentlichung der direktorialen Instruktion verdanke ich dem freundlichen Entgegenkommen des Großherzoglichen Staatsministeriums. Von den 36 Paragraphen der eben genannten Instruktion beziehen sich die §§ 1—24 auf die direktoriale Amtsführung, und zwar ent-

[1]) Nach Francke, Regesten zur Geschichte des Gymnasiums zu Weimar, Weimar 1887, S. 21, bestand diese aus dem Vizepräsidenten des Oberkonsistoriums, dem Generalsuperintendenten, einem Mitglied 'der geistlichen Banck' und dem Bürgermeister von Weimar.

[2]) Rep. Abt. IV Loc. 53 Nr. 5.

halten die §§ 1 und 2 einen allgemeinen Umriß der Pflichten des Direktors, in den nächsten Paragraphen ist von seinem Verhältnis zum Lehrerkollegium die Rede, während sich die §§ 9—24 mit seiner Stellung zu den Schülern beschäftigen. In der kleineren zweiten Hälfte finden wir Anweisungen für seine Lehrtätigkeit in der Prima, denen ein Paragraph über die Einkünfte und ein abschließender, allgemein gehaltener angereiht sind. Zunächst seien hier die ersten 24 Paragraphen mitgeteilt, die von den Befugnissen des Leiters der Anstalt handeln.

Instruction des Directoris Gymnasii

§ 1

Soll der Director Gymnasii dem nach der gnädigst verordneten Deputation, |: der er allen Respect und die genaueste Befolgung ihrer Anordnungen schuldig ist :| die Aufsicht über das ganze Gymnasium, den Chor, die Currende, die Freytische, und den Famulum anvertrauet ist, allen seinen Collegen, seinen und deren Schülern mit gutem Beyspiel vorgehen: nächst Heiliger Göttlicher Schrift, denen Libris Symbolicis, in formula Concordiae verfaßet, worauf er im Fürstl. Ober Consistorio den Religions Eyd abgeleget hat und unterschrieben, von Herzen zugethan verbleiben und keiner irrigen Lehre noch Sekte einigen Beyfall geben: Seinen Lebenswandel aber also einrichten, daß ihm mit Grunde keine Vorwürfe gemachet, vielmehr Lehrer und Schüler dadurch erbauet und zu einer löblichen Nachahmung angereizet werden können.

§ 2

Die ihm anvertraute Aufsicht auf der Lehrenden und Lernenden Betragen verbindet ihn, dahin zu sehen, daß iene ihren erhaltenen Instructionen, diese aber denen ihnen vorgeschriebenen Schul Gesetzen die genaueste Folge leisten. Würde er darinnen einigen Mangel verspüren; So hat er die Praeceptores an ihre Schuldigkeit anfänglich mit Bescheidenheit und Liebe, nachhero mit mehrerem Nachdruck mit Vermeidung aller beleidigenden und anzüglichen Ausdrücke zu erinnern: Da er aber vermerken sollte, daß seine Ermahnungen dennoch von keinem Nuzen gewesen ist; so hat er das mangelhafte der Deputation anzuzeigen, und die Abstellung zu erwarten. Die Discipulos, welche die Schul Gesetze übertreten, hat er nach Maßgabe gedachter Gesetze entweder von dem Praeceptore, in deren Claße die Übertreter gehören, in seiner Gegenwart bestrafen zu lassen, oder sind es Primani, selbst zu bestrafen und nicht zuzugeben, daß ein strafwürdiges Vergehen weder in seiner noch in einer andern Claße ohne die behörige Ahndung hingehe. Sind aber die Übertretungen von der Beschaffenheit, daß sie Exclusion von denen Freytischen oder gar die Verweisung aus dem Gymnasio verdienten; so hat er ebenermaßen solche der Deputation zu hinterbringen und von derselben das Decisum zu erwarten.

§ 3

Die Einigkeit und gute Harmonie unter denen Schul Collegen hat er nicht nur unter ihnen auf alle Weise zu erhalten und zu befördern, sondern auch selbst seines Ortes zu suchen, das Vertrauen und die Freundschaft seiner Collegen sich möglichst zu erwerben und zu dem Ende ihnen alle Erregungen einigen Verdrußes |: es sey denn, wozu ihm sein Amt und Pflicht verbindet :| sorgfältig zu erspahren.

§ 4

Alle Claßen hat er wöchentlich, wenigstens dreymal, zu visitiren, und wo er Mangel an Fleiß oder guter Methode findet, liebreiche Erinnerung zu thun und beßerer Lehr Art an die Hand zu geben.

§ 5

Von ihm selbst versiehet man sich, daß er es an gehöriger Treue, Fleiß und Eifer im Dociren nicht werde ermangeln laßen: daß er die ihm vorgeschriebenen Lectiones nach dem Typo Lectionum und denen daselbst vorgeschriebenen Lehr Büchern richtig halten, darinnen keine eigenmächtige Abänderung vornehmen und nicht geschehen laßen werde, daß dergleichen von seinen Schul Collegen vorgenommen werde.

§ 6

Sich selbst hat er, weder auf einen ganzen, noch auf einen halben Tag, nach eigenen Befallen von der ihm vorgeschriebenen Schul Arbeit noch von einiger seinem Amte anklebenden Function zu dispensiren oder sich derselben eigenmächtig zu entziehen. Wo er aber durch Krankheit oder andere unversehene Fälle an Verwaltung seines Amtes behindert würde, so hat er, wenn die Krankheit nicht gefährlich und langwährig und die Fälle von kurzer Dauer sind, seine Verrichtungen dem dazu mit bestimmten Professori inzwischen zu übertragen; denselben aber auch in ähnlichen Fällen gleichfalls zu subleviren und seine Schul Arbeit mit zu übernehmen, bey langwieriger Unvermögenheit hingegen solches der Deputation anzuzeigen und ihrer Anordnung gewärtig zu seyn.

§ 7

Sollte er genöthiget seyn, seiner Gesundheit oder anderer Geschäfte halben eine lange oder auch nur kurze Reise über Land vorzunehmen; So hat er die Erlaubniß dazu und die Anordnung, wie es während seiner Abwesenheit gehalten werden solle, von der Deputation einzuholen und zu erwarten.

§ 8

Nach vollendeten Lectionen hat er sich täglich mit seinen übrigen Collegen in einer derer Claßen zu versammlen und mit denenselben über die etwa vorgekommenen Mängel zu conferiren. Sind solche von der Beschaffenheit, daß darüber nicht bereits in denen Instructionen und Schul Gesezen Versehung geschehen und außerdem von hinlänglicher Wichtigkeit; So sind solche von ihm der Deputation zur Decision anzuzeigen.

§ 9

Was nach denen Schul Gesezen in Ansehung der Chor- und Currende-Schüler, des Fürstl. und Bürgerlichen Freytisches halben, ingleichen was den Famulum betrifft, verordnet ist und in sein Amt einschläget, das hat er alles genau und zur gesezten Zeit zu beobachten, auch daß diese Instituta aufrecht und in guter Ordnung erhalten werden, mit zu sorgen, und wo sich Mangel ereignet, solches der Deputation anzuzeigen.

§ 10

Zum Genuß der Freytische hat er keine andere als solche Subjecta vorzuschlagen, die er wohl kennet, fleißig und wohl gesittet sind; und das Gymnasium wenigstens ein Halb Jahr lang frequentirt haben.

Nach Verfließung dreyiährigen Genußes desselben hat er sie, ohne ausdrücklichen Befehl nicht weiter zu admittiren, sondern an des abgehenden Stelle, ein anderes Subjectum vorzuschlagen.

§ 11

Vierzehn Tage vor denen iährlich um Jacobi zu haltenden öffentlichen Examinibus, wozu die Deputation die Zeit zu bestimmen hat, hat er derselben sowohl vor sich als seine Collegen, die ihm solche zeitig zuzustellen haben, eine nach der bisherigen Vorschrift einzurichtende Tabelle einzureichen, worinnen die Nahmen und Anzahl seiner Schüler, deren Alter, ihr Geburts Ort, ihre Fähigkeiten, Fleiß und Sitten zu bemerken, besonders aber dieienigen anzuzeigen sind, welche die Absicht haben, nächstens die Akademie zu beziehen.

§ 12

Bey Verfertigung derer von denen Schülern in ipso examine ⟨zu⟩ übergebenden Speciminum hat er dahin zu sehen, daß ieder Schüler sein Specimen selbst, nicht nur elaborire sondern auch eigenhändig schreibe.

§ 13

Dem Examini, welches durch die Deputatos verrichtet wird, hat er von Anfang bis zum Ende beyzuwohnen und zu erwarten, über welche Materien ihm seine Schüler zu prüfen von denen Deputatis aufgegeben wird.[1]

---

[1] Über die Form des Examens finden wir Näheres in der Instruktion für die Deputati. Hier heißt es:

§ 8

Zu dem jährlich um Jacobi vorzunehmenden Schul-Examine haben die Deputati die Zeit zu bestimmen, demselben . . . bey zu wohnen und solchen Actum mit einem Figural Gesang unter Direction des iedesmaligen Cantoris eröfnen zu laßen. Nachdem solches geschehen, hat der Superintendens Generalis als Ephorus Gymnasii eine kurze zur Sache schickliche Rede, in welcher Sprache es ihm gefällig seyn wird, zu halten und, sodann ist zu dem Examine selbst zu schreiten.

§ 9

Bey diesem Examine sind zuförderst von denen Deputatis etc. die von denen Discipulis gefertigten Specimina zu durchgehen, die sich findenden Fehler anzumerken und denen Schülern anzuzeigen, alsdann aber ist das Examen selbst von denen Deputatis und nicht von denen Docentes und Praeceptoribus allein |: maßen diese nicht eher, als bis es ihnen befohlen wird, und ihnen die Materien, worüber sie die Prüfung anstellen sollen, aufgegeben werden, sich das Examen anmaßen sollen :| vorzunehmen.

§ 10

Wenn dieses geschehen; So werden von denen Deputatis Scripta extemporanea dictirt und den folgenden Tag von denen Schülern exhibirt.

§ 14

Nach dem öffentlichen Examine werden die Translocationes der Schüler vorgenommen und von der Deputation bestimmt, welche Schüler er aus einer Claße in die andere überzusitzen hat.

§ 15

Neue Ankömmlinge aus fremden Orten und Schulen hat zwar der Director Gymnasii in dieienige Classe zu sezen, wozu er sie tüchtig befindet, iedoch dabey weder auf das öfters importune Anhalten der Eltern und anderer, die an dem Schüler Antheil nehmen, daß sie in eine höhere Claße, als es ihre Fähigkeiten erlauben, gesezt werden mögten, noch auch das Alter des Schülers oder andere Beweg Gründe als blos und alleine auf die erlangte Wißenschaft deßelben sein Absehen zu richten: Wiedrigenfalls zu gewarten, daß der neu angekommene Schüler, wann die Deputati bey ihren Visitationen deßelben Schwäche und Untüchtigkeit gewahr werden, von denenselben in dieienige Claße, welche seinen Profectibus angemeßen ist, zurückgewiesen werde.

§ 16

Dahero hat der Director keinen in die fünfte Claße zu lociren, der nicht ohne Anstoß deutsch und lateinisch lesen kann.

Zu der vierten Claße qualificirt er sich, wenn er die Nomina und Verba nicht nur regularia sondern auch anomala fertig zu decliniren und zu conjugiren, auch die ersten Formelchen aus Substantivo, Adjectivo und Verbo zusammenzusetzen gelernt hat.

Zur dritten Claße ist er zu admittiren, wenn er die der Langischen Grammatik angehängte Colloquia schon mit Verstand erklären, das heißt nicht eine auswendig gelernte Übersetzung hersagen, sondern ein iedes Wort nach denen Regeln analysiren, die Construction gehörig treffen und nach dem allgemeinsten Syntax von ieder Wortfügung Rechenschaft geben kann.

In die zweite Claße kann er gesetzet werden, wenn er Phaedri Fabeln und den Cornelius zu übersetzen, auch eine Imitation nach dem letzteren ohne grammatische Fehler zu machen im Stande ist, ingleichen, wenn er sich dem Studiren gewidmet hat, Griechisch nach den Haupt Paradigmatibus regularibus und anomalis zu analysiren weiß.

Ein Mitglied der ersten Claße aber kann er werden, wenn er bey Erklärung der Gesnerischen Chrestomathiae Ciceronianae wohl besteht, die Regeln der lateinischen und deutschen Prosodie wohl inne hat, und Isocratis Reden exponiren, construiren und analysiren kann.

Hierbey verstehet sich ohnehin, daß er im Christenthume und der Theologie soweit gekommen seyn muß, als es iede Claße erfordert.

§ 17

Schüler, welche von ihren Eltern oder andern sich ihrer annehmenden Personen zum Studiren bestimmet worden, dazu aber kein Genie noch Lust haben, hat der Director nicht nur selbst zu Erwählung eines anderen generis Vitae, wozu sie sich schicken, anzumahnen, sondern auch ihren Eltern und denen, die vor sie sorgen, Vorstellung zu thun, daß sie dieselben nicht wieder ihren Willen und natürliche Fähigkeiten zu einer Bestimmung zwingen, die sie künftig der menschlichen Gesell-

schaft unbrauchbar, ja selbst schädlich machet. Sollten aber seine Vorstellungen die gehoffte Wirkung nicht thun, so hat er denen Deputatis davon Nachricht zu geben.

§ 18

Fähige Köpfe hingegen, die mit solcher Fähigkeit Fleiß und gute Sitten verbinden, sollten sie auch zu einer anderen Lebensart bestimmet sein, zu enkouragiren und sie der Deputation zur Beförderung ihrer Studiorum bekannt zu machen und zu empfehlen.

§ 19

Auf die Sitten der Schüler sowohl in als außer dem Gymnasio hat der Director ein wachsames Auge zu haben, mit wem sie umgehen, womit sie sich beschäftigen und bey wem sie wohnen, sich genau zu erkundigen: Sie von dem Umgang liederlicher Leute durch Ermahnungen, und nach Befinden, Strafen abzuhalten, und besonders, wann sie ihre Wohnung bey übel berufenen und verdächtigen Leuten nehmen, ihren Eltern oder denen, die sonst Sorge vor sie tragen, Nachricht davon zu geben.

§ 20

Die Strafen, deren sich der Director in seiner Claße zu bedienen hat, sind das Carcer und in denen in den Schul-Legibus bestimmten Fällen die Entziehung der Beneficien auf eine Zeit lang, und die daselbst nachgelaßenen Geld Strafen: Außer diesen sind durchaus keine Geld Strafen zu imponiren, sondern ein ieder hat sein Vergehen billig am Leibe zu büßen.

§ 21

Sind bey wichtigen Fällen die Strafen zu erhöhen und ist mit gänzlicher Exclusion von denen Freytischen oder gar mit der Verweisung aus dem Gymnasio vorzuschreiten; So bleibet es bey demienigen, was oben sub Numero 2 dieserhalb bereits verordnet worden.

§ 22

Sollten die Eltern oder andere Personen, die vor die Schüler Sorge tragen, sich denen ihnen infligirten gerechten Strafen etwa wiedersetzen wollen und deshalb dem Directori auf eine ungeziemende oder gar injuriöse Art begegnen; So wird die Deputation nach von ihm geschehener Anzeige demselben auf alle Weise assistiren und die Bestrafung des Vorgehens veranstalten.

§ 23

Sollten sich Eltern und andere etwa durch diese Bestrafung verleiten laßen, ihre Kinder, Verwandte, Mündel gar von dem Gymnasio wegzunehmen; So kann solches Fremden zwar nicht verwehrt werden, iedennoch soll gegen sie, wie in dem § 28 Cap. I der allgemeinen Schul Gesetze verordnet ist, verfahren und die Ursache des Abzugs der Obrigkeit, unter welche sie gehören, bekannt gemachet werden. Sind es hingegen Einheimische und Landeskinder; So hat der Director diesen Vorgang der Deputation bekannt zu machen und diese nicht eher zu dimittiren, bis sie die zweckmäßigsten Käntniße erlanget haben.

§ 24

Von Begleitung seiner Schüler an allen Sonn- Fest- Buß- und andern Kirchtagen in die Kirche; von der Aufsicht auf dieselben in der Kirche; und von der

sorgfältigen Anhaltung derer Discipulorum, daß sie sich sämmtlich und zu gesetzter Zeit zum Kirchgange einfinden, auch die Eintheilung der Predigten fleißig nachschreiben, hat er sich weder Vor- noch Nachmittags zu dispensiren, auch nicht zuzugeben, daß weder seine Collegen noch deren Schüler sich dieser Schuldigkeit entziehen. Nichts als Krankheit und zugestandene Abwesenheit kann einen oder den andern davon befreyen.

Auf die Frage, in welcher Weise Heinze den Anforderungen des Direktorats genügte, müssen wir leider antworten, daß der stark irenische Zug in seinem Wesen ihm in seiner Amtsführung oft hinderlich war. Im Interesse der Schule war dies recht bedauerlich; denn gerade in dem ersten Lustrum der siebziger Jahre wurden besondere Ansprüche an die Tatkraft und das Führertalent des neuen Direktors gestellt, der sich der gewiß nicht leichten Aufgabe der Durchführung des neuen Lehrplans zu unterziehen hatte. War dieser auch noch nicht dazu geeignet, ideale Zustände herbeizuführen, so brachte er doch manche Verbesserungen[1]), die aber in die Praxis umgesetzt sein wollten. Dazu wäre eine scharfe Kontrolle des Unterrichts nötig gewesen, die rücksichtslos gegen Mißstände bei Lehrenden und Lernenden einzuschreiten hatte. Natürlich wären dabei Reibungen mit den Kollegen nicht zu vermeiden gewesen, denen aber ein Mann wie Heinze, dem neben pädagogischer und wissenschaftlicher Überlegenheit auch der erforderliche Takt zu Gebote stand, leicht die Fläche hätte entziehen können. Indessen war Heinze, wie ein gerechter Beurteiler wie J. G. Müller versichert, eine furchtsame Natur, dessen Scheu vor Konflikten ihn dazu führen mußte, mehr Wert auf den § 3 seiner Instruktion zu legen, der dem Direktor die Pflege der Harmonie unter den Kollegen zur Pflicht machte, als z. B. auf § 2, der von Disziplinarbefugnissen gegen die Lehrer redet. Er war entschieden ein Mensch, der einer stärkeren Persönlichkeit als Rückhalt bedurfte, mit der er sich in die Verantwortlichkeit teilen konnte. Dazu wäre in Weimar der Ephorus berufen gewesen; aber leider wurde Heinze schon dreiviertel Jahre nach seinem Amtsantritt dieser wichtigen Stütze beraubt durch den Tod des Generalsuperintendenten Basch, der im Frühjahr 1771 starb und fünf Jahre lang keinen Nachfolger erhielt, so daß die Schule einer energischen Triebkraft ermangelte und trotz aller Verbesserungen keinen rechten Aufschwung nehmen wollte.

Das wurde anders, als 1776 Herder an die Spitze des weimarischen Schulwesens trat. Jetzt kam Leben in den siechen Schulorganismus, dessen Schwächen der neue Vorgesetzte unnachsichtlich auf den Grund ging. Die temperamentvolle Art Herders und seine Gereiztheit über jeglichen Widerspruch erschwerte freilich das Zusammenarbeiten mit ihm, und deshalb kann sich das weimarische Gymnasium glücklich preisen, daß damals eine so verträgliche und maßvolle Persönlichkeit wie Heinze das Direktorat innehatte, der durch seine Charaktereigenschaften besser als jeder andere im stande war, das Verhältnis zwischen Ephorus und Direktor zu einem äußerst glücklichen

---

[1]) Vgl. meine Abhandlung S. 3.

und für die Schule so vorteilhaften zu gestalten. Welche Folgen wären entstanden, wenn dem reizbaren und selbständigen Herder ein ebenso veranlagter Direktor gegenübergestanden hätte, der die Revisionen, zu denen Herder verpflichtet war[1]), als unerhörte Eingriffe angesehen und allen etwaigen Neuerungen Herders energischen Widerstand entgegengesetzt hätte, möglicherweise sogar unter Zustimmung des Herder anfänglich abgeneigten Konsistoriums![2]) Neben Kompetenzkonflikten konnten auch methodische Differenzen den Anlaß zur Spannung geben, insofern der neuhumanistischen Richtung Herders gegenüber sich die grammatische des Direktors nachdrücklich zu behaupten suchte. Ebensowenig wäre allerdings der Schule gedient gewesen, wenn ein charakterloser und geistig unbedeutender Mann den Direktorposten bekleidet hätte, der sich als willenloses Werkzeug hätte gebrauchen lassen. Gerade für die Einführung seines Lehrplanes von 1786 bedurfte Herder eines Direktors, der sich nicht bloß äußerlich nur an den Buchstaben der neuen Lehrinstruktionen band, sondern auch, durch seine innere Überzeugung getragen, der toten Form den lebendigen Geist einhauchte und so etwaige einseitige Auffassungen des Ephorus berichtigte. Welche Vorstellungen Herder von der Tätigkeit des Direktors hatte, gibt sein folgender Ausspruch zu erkennen: 'Der Mangel an Autorität ist das gefährlichste Ding bei einem Direktor, der nicht nur seine Klasse, sondern den ganzen Schulkörper übersehen, allem Leben geben, alles in Gang setzen und darin erhalten soll, und mehr schon durch die Meinung, die man von ihm hat, wirken soll als durch Tat und Disziplin.'[3]) Man möchte glauben, daß die Erinnerung an Heinze ihm diese Worte, die er in dem Gutachten für die Berufung Böttigers als Nachfolgers Heinzes niedergeschrieben hat, habe in die Feder fließen lassen. Der Grad der Wertschätzung, deren sich Heinze bei Herder erfreute, kommt am herrlichsten zum Ausdruck in der schönen Gedächtnisrede, die letzterer an Heinzes Sarge hielt, auf die wir aber erst später eingehen wollen.

Für ihr gemeinsames Wirken am Gymnasium zu Weimar war es äußerst wertvoll, daß sie beide Anhänger der Gesnerschen Methode waren. Daher konnte ihnen die in Weimar beliebte Methode des Sprachunterrichtes nicht zusagen. Nach wie vor blühte hier besonders in den Unterklassen die den Schülern die Sprache verekelnde Exponiermethode, die aber die Schüler trotz des Übermaßes von Grammatikstunden mit so mangelhaften grammatischen Kenntnissen ausstattete, daß sie in den oberen Klassen bei dem Erfassen des Inhaltes fortwährend mit Schwierigkeiten zu kämpfen hatten. Wichtig war es ferner, daß Heinzes Erfahrungen im Unterricht der klassischen Sprachen treff-

[1]) Vgl. meine Abh. S. 3 Anm. 2. Ein damaliger Schüler des Gymnasiums erzählt, 'daß Herder zweimal wöchentlich das Gymnasium beaufsichtigte, und daß kein Lehrer sicher gewesen sei, daß H. plötzlich unangemeldet in die Klasse trat, um entweder die Lehrvorträge zu beurteilen oder in bezug auf dieselben Fragen an die Schüler zu richten und ihre Antworten zu prüfen' (Maurersches Herderalbum 1845, S. 29).

[2]) J. G. Müller, Erinnerungen II 14.

[3]) Morres, Herder als Pädagog (Pädagogische Studien, herausg. von W. Rein), 1876, S. 13.

lich ergänzt wurden durch Herders Kenntnisse in der Didaktik der realistischen Fächer. Als dieser nach Weimar kam, standen seine pädagogischen Ansichten offenbar noch stark unter dem Bann seines im 'Reisejournal' ausgesprochenen Schulideals, so daß er sich in seinen 'Erläuterungen zu besserer Anwendung der Schulordnung' (1778—79) für Beschränkung des Lateinischen auf diejenigen Schüler ausspricht, 'die überflüssige Zeit oder Fähigkeiten haben und studieren'. Um so auffälliger ist die Tatsache, daß in dem Lehrplan von 1786 auf der Unterstufe das Lateinische keineswegs in seiner Stundenzahl beschränkt ist, und man darf wohl dieses Ergebnis auf den Einfluß Heinzes zurückführen, vor dessen pädagogischer und philologischer Überlegenheit Herder sich beugte, zumal da es ihm gelungen war, den Realien eine gebührende Stellung im Lehrplan einzuräumen.

Eng und innig war außerdem die persönliche Fühlung zwischen beiden. Zweifellos hat Herder in seinen nicht seltenen Zuständen seelischer Niedergedrücktheit, die er leider selbst durch das falsche Gefühl der Zurücksetzung noch künstlich steigerte, aus dem Verkehr mit Heinze, dessen philosophische Ruhe besänftigend auf sein erregtes Gemüt wirkte, neuen Lebensmut geschöpft. Heinze wird es auch gewesen sein, der durch seinen Zuspruch und durch seinen praktisch bewiesenen Idealismus Herders warmes Interesse für die Schule lebendig erhielt trotz aller Widerwärtigkeiten, denen Herder tatsächlich oder in seiner Einbildung anfänglich in Weimar ausgesetzt war, und damit hat sich Heinze ein hohes Verdienst um die Entwicklung der deutschen Schule erworben.

An dieser hat er aber auch selbst mitgearbeitet als ein wahrer Lehrer von Gottes Gnaden. Ernste und ständige wissenschaftliche Arbeit hatte ihm den Blick für das Bleibende und Wichtige geschärft, und sein hervorragendes pädagogisches Talent setzte ihn in stand, die Früchte seiner Arbeit in einer anregenden und interessanten Weise im Unterrichte darzubieten. In der bei der Einführung des Konrektors Schwabe gehaltenen Rede wird er von Herder als ein Mann gerühmt, 'dessen gründliche Gelehrsamkeit in den Schulwissenschaften sich mit einem geprüften und sicheren Geschmack verbindet'. Trotzdem er mit den direktorialen Geschäften schon genügend belastet war, hatte er noch wöchentlich 22 Stunden[1]) Unterricht in der Prima zu geben, eine sicherlich stattliche Zahl, die sich bis zu seinem Tode nicht veränderte. Über seinen Unterricht sind wir sehr gut unterrichtet durch die Lektionsverzeichnisse, die er der Deputation gleichzeitig mit den Zensurtabellen der Prima zum Examen vorlegen mußte. Diese Schriftstücke, die aus den meisten Jahren seiner Weimarer Tätigkeit vorliegen[2]), befinden sich im Archiv des Gymnasiums zu Weimar, das mir der jetzige Direktor, Herr Geh. Hofrat Dr. Weniger, liebenswürdigerweise zur Verfügung gestellt hat. Besonders wertvoll sind die Verzeichnisse von 1787 ab, die zu den Herderschen Instruktionen für Prima

[1]) Vgl. meine Abh. S. 24.

[2]) Nicht vorhanden sind die Verzeichnisse von 1773, 1774, 1777, 1784, 1785, 1789.

wichtige Ergänzungen bilden. Heinzes Lehrfächer waren Religion, Philosophie, Geschichte und die beiden klassischen Sprachen, seit der Herderschen Planänderung aber vertauschte er den Geschichtsunterricht mit der lateinischen Poesie, die bisher dem Professor zugeteilt gewesen war. Ehe wir uns über die Lehrtätigkeit Heinzes in den einzelnen Fächern äußern, sei es gestattet, den Rest der Instruktion mitzuteilen, der Anweisungen für den Unterricht des Direktors bringt.

§ 25

In seinen Lectionen und Umgang mit denen Schülern hat er sein größtes Augenmerk auf Erweckung und Ausbreitung tugendhafter und christlicher Gesinnungen zu richten.

§ 26

Den Anfang seiner Schul Stunden hat er mit dem Gebeth und Bibel-Lesen zu machen, das Capitel practisch zu erklären und solches nicht nur dem Verstande faßlich zu machen, sondern auch dem Herzen einzuprägen.[1])

§ 27

In denen Profan-Scribenten hat er nicht allein auf die Erlernung der Lateinischen oder Griechischen Wörter und Phrasium zu sehen, sondern auch die darinnen anzutreffenden moralischen Maximen, das Richtige, Schöne und den Werth des Gedankens bemerklich zu machen, den guten Geschmack zu bilden und die alte Geschichte, Geographie, Mythologie und Antiquitäten mit zu nehmen. Insonderheit aber hat er bey Tractirung der autorum eine gute Auswahl zu treffen und die Stellen zu übergehen, wodurch die guten Sitten beleidiget werden könnten.

§ 28

Beym Exponiren und anderen Gelegenheiten, wobey man sich der deutschen Sprache bedienen muß, hat er auf die Reinigkeit und grammaticalische Richtigkeit dieser Sprache und neben dem richtigen Verstand des Textes darauf zu sehen, daß in die deutsche Übersetzungen keine Latinismi mit einschleichen.

§ 29

Seinen Vortrag hat er nicht zu academisch einzurichten und etwa nur blose Vorlesungen zu halten, sondern er hat von demienigen, was vorgetragen worden, nicht eher weiter zu gehen, bis es sämmtliche Schüler gefaßet haben und zu dem Ende nach geschehenen Vortrag einen guten Theil der Zeit auf das Examiniren zu verwenden.

§ 30

Seine Lectiones hat er, so viel möglich, in die Kürze zu faßen; seinen Schülern kein weitläuftiges Lehr-Gebäude vorzutragen, sondern sie dergestalt sciagraphice zu unterrichten, daß sie, wenn sie die Academien beziehen, sicher und mit Ordnung

[1]) Im Plane von 1770 war für jede Klasse als erste Morgenstunde eines jeden Tages Gebet und Bibellesen angeordnet. Aus Heinzes Lektionsverzeichnis von 1782 geht hervor, daß außer Gebet und Bibellesung in der ersten Stunde noch andere Dinge getrieben wurden: so behandelte H. an zwei Tagen die Korintherbriefe, an zwei anderen einen Teil der Rhetorik von Ernesti, an den übrigen zwei Tagen ließ er lateinische Skripta anfertigen.

darauf bauen können. Er hat dahero die ihm obliegende Theologiam dogmaticam und Historiam universalem in einem Jahre, alles übrige aber in einem halben Jahre zu absolviren.

§ 31

Die Schüler hat er zur fleißigen Praeparation auf die vorhabenden Lectiones zur Repetition derselben, in gleichen, daß sie ordentliche Diaria halten mögen, wozu er ihnen die Vorschrift zu geben und öfters, ob sie derselben folgen, nachzusehen hat, anzuhalten.

§ 32

Dieienigen Schüler, welche die hohe<n> Schulen beziehen wollen, hat er nach der oben sub No. 11 befindlichen Vorschrift mit gewißenhafter und Pflichtmäßiger Bemerkung ihrer Profectuum, Fleißes und Sitten der Deputation anzuzeigen, deren Benehmigung ihres Vorhabens zu erwarten, und, wann solches Beyfall gefunden, sie nach denen verschiedenen Absichten, die sie sich in ihren Studiis vorgesezet haben, mit Instruction zu versehen.

§ 33

Die öffentlichen Reden und Disputir Übungen hat der Director zu veranstalten und bey denen actibus publicis die Programmata zu schreiben.

§ 34

Die von ihm anzustellende Privat Lectiones hat er der Deputation bekannt zu machen und solche also zu wählen, daß sie denen öffentlichen Lectionen die Hand bieten, besonders aber eine derer Privat Stunden zum Vortrag des Beweißes der Wahrheit der Christlichen Religion zu bestimmen.

§ 35

Mit dem gewöhnlichen Schul-Gelde à quartaliter 4 gg.[1]) soll er sich begnügen laßen, darinnen keine eigenmächtige Erhöhungen vornehmen, auch mit demienigen, was ihm an seinem Geburts Tage und zum Jahres-Geschenke von seinen Schülern freywillig verehret wird, zufrieden seyn und Niemanden hierinnen etwas vorschreiben. Überhaupt aber

§ 36

Alles dasienige, was einem Directori Gymnasii Amts- und Pflicht wegen gebühret und oblieget, so wie er es nicht allein gegen seine gnädigste Herrschaft und von derselben Ihm Vorgesetzte auch insgemein gegen Jedermann, sondern auch dermaleinst gegen Gott, den Allmächtigen, zu verantworten getrauet, thun und verrichten.

Sign. Weimar den 4 Aug. 1770.

In seinem Religionsunterrichte, der den Vorzug hatte, auf einem tiefen Glaubensleben zu fußen, hielt es Heinze für seine Pflicht, 'nichts als eigentliche und wohlverstandene biblische Wahrheiten zu lehren' und die Schüler 'mit allem zu verschonen, was sie mit der Zeit wegwerfen müßten'. Dieser Anschauung trugen freilich nach seiner Meinung die meisten Lehrbücher, unter ihnen auch das in Weimar gebrauchte Compendium theol. dogmat. von Reinhard, keine Rechnung, so daß 'sein sehnlichster Wunsch dahin ging, doch

[1]) Wohl 'gute Groschen'.

einmal den Inbegriff der heiligsten und notwendigsten Wahrheiten von scholastischen Spitzfindigkeiten, die weder Stich halten noch bessern können, gereinigt in dem Lichte vorgestellt zu sehen, daß er die Herzen der Jugend und des gemeinen Mannes, ja gleichsam den allgemeinen gesunden Menschenverstand gewönne und an sich zöge'. Nachdem er vergeblich 1783 die Abschaffung des Reinhardschen Buches beantragt hatte, erlebte er die Freude, daß Herder 1786 für den neuen Lehrplan die von ihm damals als Ersatz vorgeschlagenen Theses von Ernesti zugrunde legte, die sich durch 'Kürze und Faßlichkeit' auszeichneten. Die Instruktion für den Religionsunterricht der Prima deutet darauf hin, daß ihr Verfasser sich die Ansichten seines älteren Freundes angeeignet hat, wenn er verlangt, der Lehrer solle nur das vortragen, 'was für sie alle dient', und das ist seiner Meinung nach folgendes:

'1. Ein bestimmter Begriff jeder Lehre ohne weitläuftige scholastische Theologie.

2. Wenige, aber tüchtige Beweisstellen der Schrift.

3. Eine kurze Geschichte jedes Dogmas.'

Ebenso zeigt die Instruktion für dasselbe Fach in der Sekunda die Übereinstimmung mit Heinzes Auffassung, da auch hier nur das gelehrt werden soll, was 'positiv und gewiß' sei, während alles 'Unwahre, Schlechte, Seichte' beiseite gelassen werden solle. Heinzes Wunsch erfüllte Herder jedenfalls, wenn er für das zweite Jahr des Primanertrienniums die Lesung von Grotius' Schrift De veritate religionis Christianae ansetzte, die jener schon vor der Reform in seinen Privatstunden mit besonderer Vorliebe erklärt hatte. Großes Lob zollt er der Heinzeschen Erklärung des Neuen Testamentes, die in zwei Wochenstunden stattfand.

Heinze behandelte von 1786—1790 folgendes:

1786/7: a) Theses theologicae Ernestinae ab initio ad finem lectae et vernaculo sermone illustratae quaternis horis Mo. Di. Do. Fr. (7—8).
b) Lectio N. T. Gr., et quidem epistolarum Jacobi et Petri-Pauli ad Galat. Ephes. Coloss. Philipp et ad Tim. binis horis Mi. u. So. (7—8).

1787/8[1]): a) De Script. S. et Sacramentis in Theologia Ernesti p. 1—56.
b) Luc. et. Joh. capp. VI.

1789/90: a) Secundum Theses Ernestinas: de providentia et de cultu Dei p. 25—29, sanctitate eius causis et effectibus, item magistratus iuribus et officiis p. 50—58.
b) N. T. Gr.: Epistolae ad Gal. et. Eph.

Dem Plane von 1770 gemäß hätte der Direktor auch den Unterricht im Hebräischen geben müssen; Heinze 'verbat' ihn sich aber, weil er die hebräische Sprache 'nicht in dem Grade verstände, wie ein Lehrer sie verstehen müsse'.

In dem philosophischen Unterricht lehrte er bis zur Einführung des neuen Planes von 1786 nur die systematische Philosophie im Anschluß an die Initia Ernesti, die dann durch die Gesnersche Isagoge ersetzt wurden, ein Buch, das von Herder in der Instruktion für Prima auf das wärmste empfohlen wird und allerdings in Weimar auch keinen besseren Ausleger hätte finden können

[1]) Das Verzeichnis von diesem Jahre ist das dürftigste von allen, das von 1788/9 fehlt.

als Heinze, den Schüler Gesners. Es eignete sich auch aus einem praktischen Grunde besser als das Ernestische, da es einen Abriß der Geschichte der Philosophie enthielt, mit der die Schüler nach dem Herderschen Plane bekannt gemacht werden sollten.

Heinze schreibt:

1787: a) Explicui psychologiam et dictatis illustravi sec. Isagog. Gesneri a § 823—890, addidi etiam tabb. memor. et erotemata dictationum summam complexa. Mo. und Do. (10—11).

b) Histor. philos. tradidi ex eodem libello additis dictatis a § 602—736 Di. und Fr. (10—11).

1788: a) In philosophia Ontologiam et logica erotemata explicui.

b) Hist. philos. absolvi secund. Isagogen Gesneri.

1790: In histor. philos. scholam Ionicam et Italicam diligenter tractavimus et commodis memoriae tabulis inculcavimus.

Von der systematischen Philosophie ist nichts erwähnt.

Über Heinzes Geschichtsunterricht erfahren wir nichts Genaueres; er begnügt sich in den Lektionsverzeichnissen mit der Angabe der durchgenommenen Kapitel des Schrökhschen Lehrbuches.

Für die griechische Sprache hatte der Plan von 1770 zwei Stunden bestimmt, die auch 1786 nicht vermehrt wurden. Für die Prosa gebrauchte man die Gesnersche Chrestomathia Graeca, für die Poesie den Feyerschen Fasciculus poet. Graec., ein Buch, das jedoch von Herder als ganz unbrauchbar aufgegeben wurde. An seine Stelle sollten Homer oder die in Sekunda gelesene Chrestomathie von Stroth treten, die entweder wiederholt oder durch die Lektüre der in Sekunda ausgelassenen Stücke abgeschlossen werden sollte. Ob Heinze Homer gelesen hat, läßt sich aus dem vorhandenen Aktenmaterial nicht bestimmen. Er las:

1786/7: Graeca in Gesneriana Chrest. cognomina, quae ibi leguntur sub N. IX, X, XI, XIII Mo. Di. (2—3).[1]

1787/8: Ex Chrest. Herodotea, Thucydidea, Xenophontea, ex Cyropaedia.

1789/90: Ex Chrest. Gesn. V: Cyri educatio, VI: Cyri ultima, VIII: De Hercule in bivio etc.

Das Gebiet aber, auf dem Heinzes Lehrgeschick sich am schönsten entfaltete, war der lateinische Unterricht. In der verschiedensten Weise hat Herder zu erkennen gegeben, welche Hochachtung er diesem zollte. Das beweist er einmal durch die Einführung seiner Chrestomathia poetica latina in der Sekunda. Der vollständige Titel dieses zu Heinzes Lebzeiten dreimal aufgelegten Buches lautet: 'Chrestomathia poetica latina h. e. Auserlesene Stücke aus Catullo, Virgilio, Horatio und Martiale zu bequemer Erklärung der lateinischen Poesie gesammelt und erklärt, mit einer Vorrede des Herrn Professor Gesners in Göttingen. Leipzig und Celle 1755; ebenda 1769; Leipzig 1787.'

[1]) IX: Xenophontis Apologia Socratis, X: Theophrasti Characteres ethici, XI: Aristotelis quaedam notationes morum ex Rhetor. II 12—17, XIII: E Sexto Empirico Pyrrhon. hypotypos. III 27.

In der schon erwähnten Gedächtnisrede ferner preist er Heinzes Schüler glücklich, daß sie in Zeiten gekommen seien, 'da ein wahrer Römer Latein lehrte'. Die größte Offenbarung aber seiner Anerkennung und Hochachtung vor den Leistungen seines Freundes sind die schlichten Worte seiner Instruktion für Prima, daß 'über lateinische Autoren nichts gesagt werden dürfe, da sie nach einer Methode getrieben werde, die allen Schulen Deutschlands zu wünschen wäre'. Seine Anweisungen beschränken sich deshalb nur auf den Horazunterricht, der damals noch zu den Pflichten des Professors gehörte.

Nach dem neuen Lehrplan gestaltete sich der lateinische Unterricht des Direktors folgendermaßen[1]):

1786/7: a) Primo epistulae quaedam Ciceronis selectae ex non uno libro, deinde ex lib. VII 5—25. binis horis Mo. Di. (8—9).
b) Cic. offic. lib. I totus binis horis Do. Fr. (8—9).
c) Horat. odar. lib. I paucis praeteritis et Virgil. Eclogae VI priores Do. Fr. (2—3).
d) Exercitia dedi et emendavi Mi. So. (9—10).

1787/8: a) Cic. orationes lat. I. III et IV, pro Archia, Maniliana.
b) Cic. offic. lib. II et III tot.
c) Horat. od. lib. III quibusdam praeteritis; Virgil. eclog. IV ultim.; Ovid. metam. IX 90 sqq. de Pythagora.
Stilistische Übungen werden nicht angezeigt.

1789/90: a) Cic. ep. ad famil. delectae: ex lib. 9 ad Varronem, Dolabellam, Papirium Paetum; lib. 13, 1 ad Manlium de Epicureis, 16, 1—12 ad Tironem, item aliae multae.
b) Cic. off. lib. V tot.
c) Ovid. loca selecta metamorphos. Lib. I de ortu rerum usque ad reparationem humani generis v. 1—452. Ex lib. III de Cadmo et ad eum pertinentia a v. 1—132. Ex lib. VIII Minos et ad eum pertinentia ab initio Lib. X Orpheus et Eurydice v. 1—86. Lib. XV Numa et Pythagorica philosophia a v. 60 et sqq. Lib. XIII Contentio Aiacis et Ulyssis de armis Achillis et alia plura.
d) Exercitia stili eorumque emendatio et elaborationes meliores.

Ein Vergleich mit den Berichten bis 1786 lehrt, daß sich Heinzes lateinisches Pensum im wesentlichen nicht geändert hat. Außer den Reden pro Archia, pro lege Manil., pro Marcello, pro Ligario, in Catil. las er vorher wiederholt ausgewählte Briefe und philosophische Schriften, wie De officiis, Paradoxa, Laelius, Somnium Scipionis und Cato maior. In den Privatstunden, die vor 1786 neben den öffentlichen Stunden gegeben wurden, behandelte er hauptsächlich Historiker, wie Livius (nach den Excerpta Baueri), Aelian, Velleius, Curtius und Justin, von denen die beiden letzteren von Herder bekanntlich für den Kanon der Sekunda in Vorschlag gebracht werden. Daneben kamen in diesen Stunden römische Altertümer, alte Geographie, gelegentlich auch etwas Deutsches wie Hallers Gedichte oder lateinische Poesie, wie Ovids Fasti und

[1]) Vgl. meine Abhandlung S. 8—11, ferner S. 13 Anm. 2 und S. 14 Anm. 1.

Metam. an die Reihe. Interessant ist es, daß er bei aller Betonung der Lektüre grammatische Übungen auch in der ersten Klasse zur Erhaltung eines geordneten sprachlichen Wissens für unerläßlich hält, und seinem Einfluß ist es jedenfalls zu verdanken, daß auch Herder diesem wichtigen Zweige des lateinischen Unterrichts nicht mehr so ablehnend gegenüberstand wie früher.

Zur Ergänzung des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts führte Herder noch zwei Stunden Literaturgeschichte ein. Auch hier dürfen wir wohl Einflüsse Heinzes vermuten, der z. B. 1781 und 1784 in Privatstunden die Geschichte der lateinischen Literatur behandelt hatte, und zwar an der Hand der auch von Herder empfohlenen Zeuneschen Introductio in ling. Lat.

Heinze lehrte:

1786/7: Literat. Graec. ex Walchii Introduct. in Ling. Graec. ab initio ad § 65 Mi. So. (10—11).

1787/8: Walchii literaturam Graec. absolvi et Zeunii Literat. Latin. usque ad Cic.

1789/90: In lit. Graeca recensiti autores ab Homero usque ad Lucianum additis dictatis.

Wir sehen also, daß die Herderschen Instruktionen für Prima zum größten Teil beruhen auf der praktischen Erfahrung Heinzes.

Von Heinzes reicher literarischer Tätigkeit legt eine große Anzahl von Aufsätzen beredtes Zeugnis ab. Die meisten seiner Abhandlungen erschienen ursprünglich in Schulprogrammen, wurden aber später von ihm in zwei Sammlungen neu herausgegeben, von denen die eine betitelt ist: Syntagma opusculorum scholasticorum varii argumenti, die andere den Namen führt: 'Kleine deutsche Schriften vermischten Inhalts'. Das erstere Büchlein ist Herder gewidmet, der Heinzes Schriftstellerei in der Schulrede von 1789 Worte glänzendster Anerkennung zuteil werden läßt. Größeres Aufsehen machte seiner Zeit eine literarische Fehde mit Gottsched, den Heinze in einer Schrift 'Anmerkungen über des Prof. Gottscheds teutsche Sprachlehre nebst einem Anhange einer neuen Prosodie' angegriffen hatte und dafür den lebhaften Beifall Lessings fand, der im 65. Literaturbriefe ganze Stellen aus diesem Aufsatz abdruckt. Von einer Würdigung der Heinzeschen Schriftstellerei kann indessen abgesehen werden, da sie für die vorliegende Untersuchung ohne Bedeutung ist. Verwiesen sei auf die Charakteristik von Harles auf S. 143 seines oben genannten Werkes. Ein 52 Nummern zählendes Verzeichnis von Heinzes Schriften findet man bei Rotermund und bei Meusel a. a. O.

Heinze leitete das weimarische Gymnasium bis zum Jahre 1790, wo er in einem Alter von 74 Jahren nach kurzer Krankheit Mittwoch, den 6. Oktober dahingerafft wurde. Sonnabend, den 9. Oktober trugen ihn Kollegen, Freunde und Schüler spät abends, wie es in Weimar üblich war, zu Grabe. Unmittelbar vorher fand in der Aula des Gymnasiums eine Trauerfeier statt, deren Mittelpunkt die bereits früher erwähnte Rede Herders auf den Entschlafenen bildete. Dieser warm empfundene Abschiedsgruß, in dem die Gefühle der Verehrung und Liebe zu dem verblichenen Freunde in klassischer Form zum Ausdruck kommen, ist im XXX. Bande der Suphanschen Herderausgabe veröffentlicht

(vgl. S. 170 ff.).[1]) Über den Verlauf der Trauerfeier unterrichtet uns der Brief eines Teilnehmers, der sich unter den Akten des Gymnasialarchivs gefunden hat und folgendermaßen lautet[2]):

Weimar am 18 Octobr. 1790.

Besonders Hochgeachteter Freund!

Den sanften Tod unseres ehemaligen Lehrers, des seel. Heinze, haben Sie sonder Zweifel mit Herders Worten im Wochenblatt angezeigt gelesen.

Die nähern Umstände seines solennen Begräbnißes sind Ihnen vielleicht nicht so bekannt worden: ich hoffe Ihnen also keinen unangenehmen Dienst zu thun, wenn ich Ihnen einen und den andern davon schreibe. Auf Herders Grundsatz, daß die Schulmänner geehrt werden müßen, folgte die feyerliche Anstalt auf dem Gymnasio Nachts gegen 11 Uhr, ehe der Leichenzug fortgieng. Der Ephorus kündigte eine Leichenrede im Auditorio an. Dieses war nebst dem Saal, den Treppen und dem Eingang herrlich erleuchtet. Alle Schul Collegen mußten auf des Eph. bittendes Verlangen in einzelnen Kutschen[3]) mitfahren. Mich ließ er deshalb zu sich kommen, und ich nahm mir also mit meinem Collegen auch eine Equipage. Es fuhren aber überdies noch mit v. Schardt Hendrich, die Herren Kirmse, Ludecus Jagem. Krüger, Weber und Zinser⟨ling⟩. Unten im Gymnas. wurden die Leichengäste von 2 Schülern als Marschällen empfangen. Oben im auditorio vor dem großen Cathedr. war ein langs schwarzes Tuch gebreitet, worauf 12 Schüler als Träger nebst noch 4 Marschällen in tiefer Trauer standen. Als wir alle da waren, erschien auch der Ephor. im Priesterrock unter Vortretung der Marschälle, mit dem Bürgermeister Temler als deputirten Leichengast von Seiten des Stadtraths als patroni der vacanten Stelle. (S. 2) Der Redner redete die Versammlung und die Schüler also an: Wir haben uns in dieser nächtlichen Stunde versamlet, um noch einen Kranz auf den Sarg des ehrwürdigen Greises zu legen, dessen Leiche wir zur Ruhe begleiten wollen. Es folgten rührende Ermahnungen an die Schüler, die wohl manchem tief ins Herz dringen mogten. Dann kam die gelehrte Laufbahn des Verstorbenen und seine Verdienste um die römische und griechische Literatur wurden ausnehmend gepriesen. Der Redner rechnete sichs unter andern zum großen Lobe an, daß Heinze seinen Geist der ebr. poesie habe ins Lateinische übertragen wollen, damit dies Werk auch fremde natt. lesen könnten. Er rühmte seine theol. privat Unterhaltungen und seinen freundschaftl. Umgang im Hause. Beisend schien das Lob für einen dritten[4]) zu sein, das der Seelige für seine Bescheidenheit die ebr. Sprache nicht lehren zu wollen, empfieng. Noch eindringender für Alle war der Wunsch des Redners, daß an die Stelle ächter, alter Literatur kein neumodischer Trödelkram kommen mögte. Die zärtlichen Besorgnisse des Lehrers, den Hugo Grot. de veritate rel. christ. zu erklären, damit die jungen Gemüther nicht von der herrschenden Irreligiosität angesteckt würden, wurden ihm zur Ehre angerechnet; und um seine eigenen religiösen Gesinnungen ins Licht zu setzen, wurde von ihm gesagt, daß er des Todes

[1]) Vgl. S. XX der Einleitung die Bemerkungen des Herausgebers Rudolf Dahms über die Redaktion dieser Rede.

[2]) Teilweise ist der Brief abgedruckt von Heiland in seinem Büchlein 'Aufgabe des evangelischen Gymnasiums', Weimar 1860, S. 270 ff.

[3]) Am Rande: (9 Kutschen zusammen).

[4]) Unten von anderer Hand: Der dritte war der Subkonrektor Stiebritz, welcher damals wegen seines Stolzes und seiner Anmaßung Herder verhaßt war.

Erleichterungen in den Alten vergebens gesucht und nur in der christl. Rel. gefunden habe. Dabey kamen herrliche Stellen über die Unsterblichkeit der Seele vor. Diese wurde der Hauch der Gottheit, das göttl. Fünkchen genannt, das allein übrig bliebe. — Der Redner war über den Tod des ehrwürdigen Greises, (S. 3) wie er ihn immer nannte, so gerührt, daß er Thränen hinter dem Papier zu verbergen schien.

Was Sie vielleicht im Wochenblatt gelesen haben, ist gewissermaßen ein Auszug aus der nächtlichen Rede. Sobald sie geendigt war, gieng alles nach den Kutschen. Die noch übrigen primaner giengen in schwarzen Mänteln als Leidtragende hinter dem Sarge, und die Secundaner trugen die Laternen. Der Seelige hatte sich sein Plätzchen neben seinem seel. Collegen, unsern Musaeus, ausgebeten. Da liegt er auch. Um 12 Uhr war alles vorbey. Die Herderische Rede war kräftig und viel werth. Sie hätten sie ganz hören sollen.

Der D. Heinze, der jüngste Sohn des Seeligen, war nach Franckf. zur Krönung[1]) gereist und ist gestern erst wieder gekommen und hat seinen Vater nicht mehr gefunden. Das Reisegeld hat er leichtsinnigerweise auf Wechsel genommen.

Leider geht doch der Krieg zwischen Oestreich und Preußen los. Die preußischen Regimenter marschiren schon wieder. Der König von Neapel hat Leopold von Preußen abgebracht, und der Fürst von Kaunitz ist leider russisch.

Die Zimmermans Rede[2]) vom Schloßbau haben Sie ja wohl?

Verzeyhen Sie mein Geschmiere. Sie wißen, ich habe viel zu thun. Wie stehts um Ihre Welt Geschichte.

Ihr
ergebenster
⟨wahrscheinlich⟩ J. C. R.

Auf Seite 4 des auf Klein-Quart geschriebenen Briefes steht die Adresse:

Sr des Herrn
Rector Schmidt
Hochedelgeb.
in
?

Die Persönlichkeit des Verfassers dieses Schreibens ist schwer festzustellen, da die Unterschrift nur aus drei großen, aber undeutlich geschriebenen Anfangsbuchstaben besteht. Aus dem Briefe geht hervor, daß der Schreiber ein Schüler Heinzes war und damals dem Lehrerkollegium des Gymnasiums angehörte. Allem Anschein nach setzt sich der Namenszug aus den Buchstaben J. C. R. zusammen. Von den Lehrern des Jahres 1790 tragen nur zwei einen mit R. beginnenden Namen, und zwar der Sextus und Kantor Johann Matthias Rempt und der Kollaborator Rudolph, dessen Vornamen aber in den Kirchenprotokollen, aus denen sein Name ermittelt ist, nicht vorkommen. Rempt scheidet indessen aus, weil er niemals Schüler des Gymnasiums war. Rudolph ist zweifellos identisch mit einem Johann Christoph Rudolph, der nach Heinzes Schülerverzeichnissen von 1775—1777 der Prima angehörte, die er 1777 ver-

[1]) Die Krönung Leopolds II. fand am 9. Oktober 1790 statt.

[2]) Am 9. Oktober wurde die Bedachung des 1774 abgebrannten Schlosses fertig. Dabei hielt der Zimmergeselle Heyne eine poetische Ansprache (vgl. Weim. wöchentl. Anzeigen 1790 Nr. 82).

ließ, wie ein Programm dieses Jahres beweist. Gerichtet ist der Brief an einen Rektor Schmid, dessen nähere Adresse fehlt. Der Empfänger wird von dem Absender als Freund bezeichnet und war gleichfalls Heinzes Schüler. Nun leitete damals ein Rektor Johann Daniel Balthasar Schmid die Lateinschule des Weimar benachbarten Fleckens Buttstädt. Die Vornamen dieses Mannes legen die Vermutung nahe, daß wir ihn für denselben halten müssen wie den gleichnamigen Primaner, der laut Programm von 1776 damals seine Schulzeit beendet hatte und auch in Heinzes Listen 1774—1776 geführt wird. Er war, da der Aufenthalt in Prima drei Jahre dauerte, offenbar 1775 und 1776 Rudolphs Klassengenosse, es ist also denkbar, daß von dieser Zeit her die beiderseitige Freundschaft datiert. Für die Herderforschung hat der Brief ein hervorragendes Interesse durch den Hinweis auf einen Nachruf Herders, der in dem Wochenblatt — gemeint sind die 'Weimarischen wöchentlichen Anzeigen' — erschienen sei und 'gewissermaßen einen Auszug aus der nächtlichen Rede' darstelle. Er lautet folgendermaßen:

Vorigen Mittwoch, den 6. October, entschlief Abends zwischen 6 und 7 Uhr der 20 Jahre her treu- und wohlverdiente Director des hiesigen Fürstl. Gymnasii, Hr. Johann Michael Heinze, im 74. Jahr seines Alters nach einer Krankheit von wenigen Tagen; ein Name, der unserer Fürstenschule so wie einem großen und schätzbaren Teil der gelehrten Welt stets theuer und hochachtenswerth, seinen Freunden und Schülern aber, die er in großer Anzahl zu gelehrten und brauchbaren Männern gebildet, in Dankbarkeit und Liebe unvergeßlich seyn wird. Von des berühmten Philologen Gesners Schülern war Er vielleicht derjenige, der am reinsten und längsten die schöne Regelmäßigkeit, die classische Reinheit, Majestät und Anmuth der lateinischen Sprache in Lehren und Schriften bewiesen und eingeschärft hat; wovon nicht nur seine öffentlichen Aufsätze, die er 3 Jahr vor seinem Tode gesammlet herausgab, sondern auch jede kleine Anmerkung zeuget, die er seinen Schülern mittheilte. Mit ihm ist also in dieser gelehrten Sprache abermals eine Stimme verhallet, deren es zu unsern Zeiten so gar viele nicht mehr giebt; und da bey ihm mit jedem gewählten Wort auch zugleich der feinste Sinn und Geschmack des Alterthums, eine philosophische Urbanität in Gedanken und Urtheil, wie nur Griechen und Römer sie bilden können, verbunden war, so wird jede Lehre desselben denen, die sie zu schätzen wissen, in dankbarer Erinnerung bleiben. Der Deutschen Sprache war er, wie der Lateinischen und Griechischen Meister; auch in ihr liebte er die classische Regelmäßigkeit, Richtigkeit und Feinheit, die die einzige und wahre Form richtiger Gedanken ist, daß seine Aufsätze in dieser Sprache und die Übersetzungen, die er aus Seneca, Cicero, Xenophon, Demosthenes, Aeschines der Welt gegeben, auch nach Jahrhunderten Proben ächter Deutscher Schreibart seyn werden. Wie diese Aeußerungen seines Geistes, so war sein Geist selbst; er liebte das Richtige und Wahre mit Geschmack und einem feintreffenden Urtheil. In wahren Berichtigungen unsres Wissens gieng er mit seiner Zeit fort, doch also, daß er mit strengem Urtheil die Kindereyen und Spitzfindigkeiten des neuen Modegeschmacks als unnütz oder schädlich verschmähte. Ein treuer Verehrer der Religion, die er in ihrer Quelle kannte und in ihrem reinen Sinn darstellte. Unverdrossen in seiner Arbeit, die er um ihrer selbst, nicht um Ehre oder Lohnes

willen liebte: stets gleich muthig und zufrieden mit seinem Schicksal; nach eitelem Ruhme, den er so leicht hätte erjagen können, nicht begierig; über jede von ihm genossene göttliche Wohlthat froh und dankbar. So floß sein Leben dahin, wie ein stiller Bach, und die Vorsehung schenkte ihm die schöne Wohlthat, es bis wenige Tage vor seinem Entschlummern im Gange seiner Pflichten geschäftig und nützlich vollenden zu können. Das Fürstl. Gymnasium verliehrt an ihm einen treuen Vorsteher, seine Schüler folgen ihm mit allgemeiner Rührung und Dankbarkeit zu Grabe, seinen Collegen und Freunden bleibt sein Andenken in Hochachtung schätzbar, und seine Verdienste wird der Ewige Ihm selbst und den Hinterbliebenen segnend belohnen. *Have, bone senex! anima culta, pia, candida, have.*

Dieser bisher noch unbekannte Aufsatz, auf den mich Herr Direktor Weniger aufmerksam gemacht hat, erschien anonym in Nr. 81 der Zeitung Sonnabend, den 9. Oktober 1790, also früher, als Herder seine Rede gehalten hatte; denn die Beerdigung Heinzes fand erst am Abend des 9. Oktobers statt. Es ist also ausgeschlossen, daß man es mit dem Referat irgend eines Teilnehmers zu tun hat. Dagegen spricht auch durchaus die Verschiedenheit der Gliederung. Nachdem Herder in der Einleitung seiner Rede den allgemeinen Gefühlen der Trauer um den verstorbenen Freund und Lehrer Ausdruck verliehen hat, würdigt er zunächst Heinzes Verdienste als Lehrer und geht dann auf seine Bedeutung als Gelehrter ein, indem er ihn zunächst als Theologen und darauf als Philologen, und zwar zuerst als den von Gesner beeinflußten Latinisten und dann als Germanisten charakterisiert. Mit allgemeinen Gedanken über die Unsterblichkeit und Ermahnungen an die Trauerversammlung, das Andenken des Toten in Ehren zu halten, schließt die Rede. Im Nachruf wird Heinze ebenso wie in der Rede zuerst als Lehrer gefeiert, dann aber wird er abweichend von letzterer erst als Theologe und dann als Philologe, wiederum unter Betonung des Gesnerschen Einflusses, gerühmt. In dem Schluß, der die Gefühle der Treue und Dankbarkeit sowie die Hoffnung, daß der Verstorbene seinen Lohn in der Ewigkeit finden möge, zum Ausdruck bringt, sind die Gedankengänge des Anfangs und des Endes der Rede verschmolzen.

Daß aber Rede und Nachruf von demselben Verfasser herrühren, beweist eine ganze Anzahl teilweise wörtlicher Ähnlichkeiten.

Nachruf	Gedächtnisrede
.	Einige . . . sind berühmte Männer, glänzen als Lehrer auf fremden Akademien und haben in Schriften sich als Lehrer der Nation gezeigt . . .
. . . und Schülern . . ., die er in großer Anzahl zu gelehrten und brauchbaren Männern gebildet,	Eine größere Anzahl . . . sind brauchbare Männer in allerlei Ämtern und Ständen geworden.
. . . ein Name, der . . . in Dankbarkeit und Liebe unvergeßlich sein wird . . .	In deren aller Namen thun Sie jetzt den letzten Gang der Liebe und Dankbarkeit.

Von des berühmten Philologen Gesners Schülern war er vielleicht derjenige, der am reinsten und längsten die schöne Regelmäßigkeit ... der lateinischen Sprache ... in Lehren und Schriften bewiesen und eingeschärft hat.	Wie ganz er sowohl im Ausdruck der lateinischen Sprache als in der Grammatik ... ein treuer Schüler Gesners gewesen, zeigen seine schönen Abhandlungen usw.
... sondern auch jede kleine Anmerkung zeuget, die er seinen Schülern mitteilte, ...	Jede Anmerkung ... die ihr (Schüler) in euren Papieren habt, ...
Mit ihm ist also in dieser gelehrten Sprache abermals eine Stimme verhallt, deren es zu unsern Zeiten so gar viele nicht mehr giebt	Freut euch, ihr Schüler, daß ihr in die Zeiten gekommen seid, da ein wahrer Römer euch Latein lehrte.
	In der Rede von 1788 äußert Herder, daß ihm die gesammelten Schriften Heinzes wie Erscheinungen aus einer alten besseren Zeit vorgekommen seien.
... und dabei ihm mit jedem gewählten Wort auch zugleich der feinste Sinn und Geschmack des Altertums, eine philosophische Urbanität in Gedanken und Urteil, wie nur Griechen und Römer sie bilden können, verbunden war, ...	... jeder Aufsatz zeigt bei jenei großen Richtung der Gedanken und des Ausdrucks auch den liberalen milden philosophischen Geist, die nur durch das Lesen der Alten genährt ... werden konnten. Es ist dieser Geist jene wahre Humanität und Urbanität ...; ein Geschmack ... des Richtigen und Wahren ...
Der deutschen Sprache war er wie der lateinischen und griechischen Meister	... in der griechischen, lateinischen und deutschen Sprache, die er als Meister verstand.
... auch in ihr (d. h. in der deutschen Sprache) liebte er die Richtigkeit und Feinheit.	Lessing[1]) spricht von ihm als von dem richtigsten und feinsten Grammatiker unserer Sprache
In wahren Berichtigungen unseres Wissens ging er mit seiner Zeit fort.	... unterließ nicht das Neue zu lesen.
... stets ... zufrieden mit seinem Schicksal ...	... war äußerst zufrieden mit seinem Schicksal.
... seine Schüler folgen ihm mit allgemeiner Rührung und Dankbarkeit... und seine Verdienste wird der Ewige ihm selbst und den Hinterbliebenen segnend belohnen.	... die ihr (Schüler) mit dankbarer Rührung ... stehet. und wünschen Ruhe im Reiche Gottes, wo alles belohnt wird ... und habe für seine stille Verdienste seinen Lohn in der Welt des Lohnes.

Beide Schriftstücke schließen mit dem gleichen lateinischen Segenswunsch.

Heinze fand seine letzte Ruhestätte auf dem Jakobskirchhofe[2]) im Norden der Stadt, wo er an der Südseite der Kirche zu St. Jakob, der sogenannten Hofkirche, neben seinem langjährigen, 1787 verstorbenen Kollegen Musaeus

[1]) Sph. XXX 523.

[2]) Auf demselben Friedhof befindet sich auch Schillers erste Grabstätte.

beerdigt ist, dessen Grabmal noch heute erhalten ist. Es war ihm vergönnt gewesen in einem glücklichen Familienkreise Frieden und Freude zu finden. Er war dreimal verheiratet. Die erste Frau starb ihm schon nach einem Jahre, die zweite, die er ein Jahr darauf ehelichte, wurde nach dreijährigem Ehebunde von seiner Seite gerissen. Danach vermählte er sich mit der Schwester seiner zweiten Gattin, mit der er bis zu seinem Tode 33 Jahre lang in glücklichster Ehe vereint blieb. Seine Kinder ließ er wohlversorgt zurück, besondere Freude empfand er über die Entwicklung seines ältesten Sohnes Valentin August, der 1790 als Professor in Kiel wirkte.

Ein Bildnis Heinzes von Krüger findet sich vor dem 97. Bande der Allg. deutschen Bibliothek, ein Ölgemälde von ihm ziert die Aula des weimarischen Gymnasiums. Für Herder bedeutete Heinzes Tod einen schweren Verlust, den ihm eine Persönlichkeit wie Böttiger, Heinzes Nachfolger, nicht ersetzen konnte. 'Wie oft', sagt Caroline Herder in einem Briefe an J. G. Müller[1]), 'wünschte der Vater diesen gelehrten, verständigen, sittlichen Lehrer verjüngt zurück, wenn ihm der Direktor Böttiger mit seiner zwecklosen Vielwisserei, seiner krausen, unklassischen Gelehrsamkeit, ... besonders aber durch die Heiligkeit der Jugend beleidigende, Sinnlichkeit aufreizende Erklärung der Autoren das Herz bluten machte'.

[1]) Von und an Herder. Ungedruckte Briefe aus Herders Nachlaß, herausgegeben von H. Düntzer und F. G. von Herder. III 339.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

PHILOSOPHISCHE LEKTÜRESTOFFE IM NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

Die Forderung philosophischer Lektürestoffe im neusprachlichen Unterricht besonders der Oberrealschulen und der Realgymnasien ist noch ziemlich neu; weder die frühere grammatische Richtung noch die neusprachliche Reformbewegung hatte sie auf ihr Programm gesetzt. Sie ist vielmehr erst erhoben von einer Richtung, die neuerdings immer deutlicher und entschiedener hervortritt und die gegenüber jeglichem sprachlichen Formalismus, sei er nun grammatischer oder utilitaristischer, die materiale Bildung durch die Lektüre betont und die kurz als die realistische Richtung in der neusprachlichen Methodik bezeichnet werden kann.

Daß die Vertreter dieser Richtung die erwähnte Forderung aufstellen, hat einmal seinen Grund in der immer weiter um sich greifenden Überzeugung, daß die Schüler unserer höheren Lehranstalten durchaus einer gewissen allgemeinen philosophischen Bildung bedürfen. Es genügt dafür nicht ein besonderer Unterricht in der philosophischen Propädeutik, sondern es müssen vielmehr die einzelnen Unterrichtsfächer es sich mit zur Aufgabe machen, philosophische Probleme in ihren Bereich zu ziehen. Es soll aber nicht etwa der Versuch gemacht werden, mit den Primanern zu einer vollen und allseitigen Lösung dieser Probleme zu gelangen, sondern es sollen die Schüler an diese Probleme herangeführt, mit ihnen bekannt gemacht und auf die Wege, die zu ihrer Lösung führen können, aufmerksam gemacht werden. Es soll, kurz gesagt, in ihnen das Interesse für philosophische Probleme geweckt werden. Im altsprachlichen Unterricht geschieht dies durch die Lektüre Platons und der philosophischen Schriften Ciceros. Dementsprechend muß nun — so sagen die Vertreter der realistischen Richtung — besonders an den Oberrealschulen der neusprachliche Unterricht sich ebenfalls eine solche philosophische Bildung durch gediegene Lektürestoffe angelegen sein lassen, wenn er nicht in seiner bildenden Gesamtwirkung hinter dem altsprachlichen Unterricht zurückbleiben will. Dadurch würden aber die Oberrealschulen minderwertiger werden als die Gymnasien, und ihre Gleichstellung mit diesen würde dann nicht mehr gerechtfertigt erscheinen. Gerade weil die Oberrealschulen mit den Gymnasien gleichgestellt sind, ist es die Pflicht des neusprachlichen Unterrichts an diesen Schulen, zur Bildung ihrer Schüler diejenigen Schätze der modernen Kultur und Literaturen zu heben und zu verwerten, die ähnliche pädagogische Wirkungen zu erzeugen im stande sind wie die geistigen Schätze der alten Welt; dies sind aber vor allem die klassischen Philosophen, Dichter und Historiker. Diese Argumentation findet neuerdings immer mehr Vertreter, selbst die Anhänger einer radikalen Reform können sich ihr scheinbar nicht mehr verschließen; wenigstens erklärte vor einiger Zeit Direktor Borbein in der Monatsschrift gelegentlich der Besprechung meiner Broschüre 'Bildung und Fertigkeit', daß selbst radikale Reformer wohl für philosophische Lektüre zu haben sein würden, wenn dafür die richtigen Stoffe und die richtigen Lehrer ausgewählt würden. Somit scheint über die Frage, ob es überhaupt im neusprachlichen Unterricht philosophischer Lektürestoffe bedürfe, kaum noch Streit zu herrschen, und damit ist der Zeitpunkt gekommen, der praktischen Verwirklichung des Gedankens näher zu treten und zu überlegen, was für philosophische Stoffe,

in welcher Form und Darbietung, wo und wann sie den Schülern geboten werden sollen.

Die Beantwortung dieser Frage wird wesentlich abhängen von den Zielen, die man diesem Teil des neusprachlichen Unterrichts steckt. Es kommt darauf an, was man durch die Behandlung philosophischer Lektürestoffe erreichen will. Ich sagte schon oben, daß meiner Meinung nach nicht etwa der Versuch gemacht werden soll, mit den Schülern der Oberstufe zu einer vollen und allseitigen Lösung der verschiedenen philosophischen Probleme zu gelangen, sondern daß die Schüler nur an diese Probleme herangeführt, mit ihnen bekannt gemacht und auf die Wege, die zu ihrer Lösung führen können, aufmerksam gemacht werden müssen. Bei einer solchen Zielsetzung ergeben sich ganz von selbst als wünschenswerteste Grundlage dieser Lektüre geeignete philosophische Lesebücher für den französischen und englischen Unterricht der Oberstufe. Diese Lesebücher müßten ausgewählte Abschnitte aus den Werken derjenigen Philosophen Frankreichs und Englands bringen, die eine besondere typische Richtung vertreten, die also besondere Probleme in charakteristischer Weise behandeln, und zwar müßten die Abschnitte so ausgewählt sein, daß in ihnen klar das betreffende Problem hervortritt und auch die Mittel und Wege zu seiner Lösung vorgezeichnet sind. Damit würde man der Forderung, die nach meiner Ansicht an die Lektüre philosophischer Stoffe an unseren höheren Schulen zu stellen ist, schon gerecht. Trotzdem ist und bleibt aber eine Ergänzung und Vertiefung durch die zusammenhängende Lektüre einer ganzen Schrift dieses oder jenes Philosophen sehr erwünscht und ist überall anzuraten, wo dazu die Zeit vorhanden ist, wie z. B. an Oberrealschulen und auch an Realgymnasien. Es läßt sich die dringend notwendige Vertiefung des neusprachlichen Unterrichts an diesen Anstalten durch philosophische Lektüre ohne weiteres durchführen, wenn man im neusprachlichen Unterricht in der I b und I a je ein halbes Jahr für diese Stoffe ansetzt, und zwar würde ich empfehlen, in beiden Klassen je ein Vierteljahr das Lesebuch zugrunde zu legen und in dem anderen Vierteljahr eine ganze Schrift zu lesen. Es könnten dann also außer dem Lesebuch in beiden Primen zusammen noch je zwei französische und je zwei englische philosophische Schriften gelesen werden. Dabei müßte in erster Linie im Französischen Descartes' Discours de la méthode und im Englischen Lockes Essay concerning human understanding Berücksichtigung finden. An den Gymnasien würde man, wenn man nicht glaubt aus Mangel an Zeit überhaupt auf philosophische Lektürestoffe verzichten zu müssen und im Hinblick auf die altsprachliche Lektüre auch verzichten zu dürfen, sich auf das Lesebuch beschränken müssen. Auf diese Weise würde den Anforderungen, die wir Vertreter philosophischer Lektüre im neusprachlichen Unterricht stellen, vollauf genügt, es wird für sie nur im ganzen ein Jahr beansprucht, so daß also für die anderen Lektürestoffe noch Zeit genug übrig bleibt. Ich habe bereits im Winter 1906 einen Plan zu philosophischen Lesebüchern für den neusprachlichen Unterricht der Oberstufe entworfen und bin augenblicklich noch mit der Ausführung beschäftigt. Die Arbeit ist soweit vorgeschritten, daß die beiden Lesebücher (ein franz. und ein engl.) Mitte oder Ende Januar 1908 fertig vorliegen können. Der französische Teil wird Abschnitte bringen aus Descartes, Pascal, Voltaire, Montesquieu, Diderot, Condillac, Rousseau, Lammenais, Victor Cousin und Comte, der englische aus Hobbes, Locke, Shaftesbury, Berkeley, Clarke, Adam Smith, Hume, John Stuart Mill, Herbert Spencer und Buckle. Ich habe mich dabei bemüht, gerade solche Abschnitte ausfindig zu machen, in denen das Typische des betreffenden Philosophen besonders charakteristisch hervortritt und keine Überfülle besonderer sprachlichen Schwierigkeiten vorkommt. Auf diese Weise erhalten die Schüler zugleich einen Überblick über die Entwicklung der Philosophie in den betreffenden Ländern. Daß ich mich bei der Auswahl auf die letzten drei Jahrhunderte beschränkt habe, ist natürlich dadurch veranlaßt, daß die Schriften früherer Zeitperioden der veraltete Sprachgebrauch für die Schulen ungeeignet macht.

Jedenfalls ist zu hoffen und zu wünschen, daß wir nunmehr wenigstens an den realen Vollanstalten mit der Lektüre philosophischer Lesestoffe im neusprachlichen Unterricht unverzüglich Ernst machen und nicht länger das wesentliche, wenn nicht vielleicht das wesentlichste Stück der fremden Kultur, das die Philosophen vertreten, den Schülern völlig vorenthalten. Wir müssen uns dabei aber in den Zielen bescheiden und sie nicht höher stecken, als ich es im obigen getan habe; wir müssen uns nicht anheischig machen, die Primaner auf die Höhen der Philosophie zu führen, sondern uns damit begnügen, sie an dieselben heranzuführen und in ihnen die Lust zu wecken, sie später, wenn die Intelligenz mehr gereift und der geistige Blick mehr geweitet ist, selbständig und mit eigener Kraft zu erreichen. Auch hier kann und soll die Schule nur das Interesse wecken.

Gerhard Budde.

NEUE SCHULGESCHICHTEN

1. Festschrift zum dreihundertjährigen Jubiläum des Kgl. Joachimsthalschen Gymnasiums am 24. August 1907. 1. Teil: Erich Wetzel, Die Geschichte des Kgl. Joachimsthalschen Gymnasiums 1607—1907. (VII, 417 S.) gr. 8°. 2. Teil: Ernst Bahn, Ernst Fritze, Karl Todt, Erich Wetzel, Zur Statistik des Kgl. Joachimsthalschen Gymnasiums. (Getr. Pag.) gr. 8°. Halle a. S.: Buchhdl. des Waisenhauses 1907.
2. Festschrift zur Feier des 250jährigen Bestehens des Kgl. Gymnasiums zu Hamm i. W. am 31. Mai 1907. Hamm, E. Griebsch 1907. (211 S.) 8°.
3. Hugo Jentsch, Geschichte des Gymnasiums zu Guben. 1. Teil: Bis zum Jahre 1708. Guben, A. König 1907. (50 S.) 4°.

1. Das Joachimsthalsche Gymnasium in Deutsch-Wilmersdorf bei Berlin hat sich zu seinem Jubiläum eine nach Inhalt und Ausstattung so vorzügliche Festschrift geleistet, daß schwerlich eine andere Schule eine ähnliche aufweisen kann. Durch die ruhmreiche Vergangenheit der Anstalt wird das aber auch vollkommen gerechtfertigt.

Einen Überblick über die innere und äußere Entwicklung der Schule hat vor 35 Jahren R. Jacobs in der 'Zeitschrift für das Gymnasialwesen' 1872 S. 386—420 gegeben. Was E. Wetzel im ersten Teile der vorliegenden Festschrift bietet, ist eine auf umfassender und sorgfältiger Durcharbeitung des zuverlässigsten Materials beruhende Darstellung des Instituts mit allen seinen Einrichtungen von der Gründung an bis auf die Gegenwart.

Das erste Buch erzählt die wechselvollen Schicksale der Fürstenschule: die Gründung in der ländlichen Stille von Joachimsthal, aus der sie der Dreißigjährige Krieg vertrieb (1636), und die Wiederherstellung und Entwicklung in Berlin (1650—1880) und in Wilmersdorf. Das zweite behandelt die wirtschaftlichen und rechtlichen Verhältnisse, das dritte die Verwaltungs- und Aufsichtsorgane, das vierte das Alumnat (Aufnahme, Unterhaltung, Wohnung, Kleidung, Tagesordnung, Disziplin), das fünfte Schule und Unterricht.

Den Stoff haben neben der nicht besonders reichlich fließenden gedruckten Literatur vor allem die Archive, das der Schule selbst, die betr. Registraturen des Ministeriums und des Schulkollegiums und das Geheime Staatsarchiv, geliefert. Aus diesem reichen Material teilt Wetzel fortlaufend das Wichtigste mit, und es versteht sich von selbst, daß aus mehreren der genannten Abschnitte auch für die Kulturgeschichte wertvoller Gewinn abfällt.

In einem Punkte verweist Wetzel selbst auf eine von der Zukunft noch zu erhoffende Ergänzung. Von der eigentlichen Schulgeschichte hat er im fünften Buche nur die allgemeinen Richtlinien zeichnen können. Das umfangreiche und mannigfaltige Material der Klassenbücher, der Schüler- und Abiturientenarbeiten, der Versetzungs- und Examensprotokolle und der Zeugnisse hat er nicht aufarbeiten können. Die künftige Schulgeschichte hätte auch die persönlichen Einflüsse der hervorragenden Gelehrten und Pädagogen, die an der Anstalt gewirkt haben, noch genauer nachzuweisen. Von einem einzigen war das alles bei der Fülle des zu bearbeitenden Stoffes nicht zu verlangen.

Wetzels treffliche und dankenswerte Arbeit wird im zweiten Teile durch statistische Materialien ergänzt: ein Verzeichnis der Rektoren und Direktoren, graphische Darstellung der Gesamtfrequenz von 1607

—1907, Frequenztabelle der einzelnen Klassen von 1707—1907, biographisch-bibliographisches Verzeichnis der Lehrer, Verzeichnis der Abiturienten usw. Zum Teil sind hier Programme von 1899—1905 wiederholt.

2. In der Hammer Festschrift bietet an erster Stelle Eickhoff 'Neue Beiträge zur Geschichte des Kgl. Gymnasiums in Hamm'. Er behandelt zuerst die beiden Zweige, die Friedrich der Große 1781, als beide dem Absterben nahe waren, zusammenwachsen ließ: das Trivium Hammonense, eine Lateinschule (etwa 1250—1781), und das Gymnasium illustre, eine Anstalt akademischen Charakters (1657—1781). Dann macht er ein paar kurze Angaben über die Weiterentwicklung bis 1813.

Was Eickhoff über die älteren Arbeiten von Wachter (1818) und Wendt (1857) hinaus Neues bringt, finde ich nicht sehr wesentlich. Dagegen vermisse ich eine klarere Darstellung der Einrichtungen und des Lehrbetriebes des akademischen Gymnasiums. Wendt bietet in dieser Beziehung immer noch mehr. Die Klage, daß 'man in der Mit- und Nachwelt so pietätlos alles das vergessen konnte, was die Mitglieder der Akademie, Lehrer wie Schüler, wissenschaftlich geleistet hatten', ist doch wohl nicht ganz berechtigt. Wäre der Verfasser, vielleicht mit Hilfe des Auskunftsbureaus der deutschen Bibliotheken, den Angaben Wachters nachgegangen, so hätte er gewiß noch allerlei Programme, Disputationen usw. gefunden, und dies Material auszunutzen, wäre eben seine Aufgabe gewesen.

In einer Jubiläumsfestschrift hätte man, meine ich, die Geschichte der Anstalt überhaupt etwas ausführlicher behandeln sollen, zumal die eingehendere Darstellung Wachters nicht mehr leicht zugänglich ist.

Übersehen hat Eickhoff einen nicht unbedeutenden, aus der berühmten münsterischen Domschule hervorgegangenen und auch schriftstellerisch tätigen Rektor der Lateinschule, Johannes Dickmann aus Koesfeld. Er wirkte in Hamm bis 1538, ging dann nach Essen und war von 1540 bis gegen 1570 Rektor in Borken. Nähere Angaben macht auf Grund von Essener Akten K. Ribbeck in seiner Geschichte der Essener Stiftsschule. — Engelbert Copius (S. 3) wurde erst in den siebziger Jahren des XVI. Jahrh. Rektor in Hamm. Er hatte nach Hamelmann schon in Lippstadt, Lemgo, Soest (etwa 1562—65) gewirkt und nach den Matrikeln in Rostock (1565) und Marburg (seit 1566) studiert.

Die nächsten Beiträge (Eickhoff, Ursprung und Bedeutung des Namens Hamm; Oetling, Philol.-jur. Kommentar zu Ciceros Rede für P. Quinctius; Wiese, Die Langobarden) interessieren uns hier nicht.

Dann nimmt Eickhoff wieder das Wort und befürwortet in sachverständiger und ansprechender Weise eine Reform des Gesangunterrichts am Gymnasium.

An letzter Stelle steuert Warner Materialien zur Geschichte des Gymnasiums seit 1857 bei (Patronatsverhältnisse, Unterricht, Frequenz, Bibliothek, Verzeichnisse der Direktoren, der Lehrer und der Abiturienten). In dem bio-bibliographischen Verzeichnis der Direktoren und Lehrer begegnen manche Namen, die in der Wissenschaft und praktischen Pädagogik einen guten Klang haben, z. B. Wendt, Cauer, Troß, Hopf, Paulsiek, Weddigen.

Von den auf S. 164 genannten beiden 'Inkunabeln' der Bibliothek ist die eine, Rolevinks Büchlein 'De laudibus Westphaliae', keine Inkunabel und auch nicht in Köln bei Ortwin de Graes erschienen, sondern bei den Quentell (Bl. 38[a]).

3. Über die Geschichte der Gubener Lateinschule bis 1600 sind nur dürftige und zusammenhangslose Nachrichten erhalten. In größerer Ausführlichkeit kann daher Jentsch nur das XVII. Jahrh. behandeln. Allgemeineres Interesse bieten die Ausführungen über den Lehrbetrieb, die Schulzucht, die Leistungen in den einzelnen Fächern, die öffentlichen Aufführungen (S. 17—41). Auch hier sind biographische Verzeichnisse der Rektoren und Lehrer angehängt. Klemens Löffler.

Horn, Ewald, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellung der Stundenpläne. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, Trowitzsch und Sohn 1907. 209 S.

Jeder wird sich freuen, daß dies Werk nach kurze Zeit schon in zweiter Auflage

erscheint; in der Tat erhält man eine Übersicht über die Lehrpläne in Deutschland und in allen außerdeutschen Ländern: Schweiz, Österreich, Ungarn, Kroatien und Slavonien, Bosnien und Herzegowina, Montenegro, Bulgarien, Serbien, Rumänien, Rußland, Finnland, Schweden, Norwegen, Dänemark, England, Niederlande, Belgien, Luxemburg, Frankreich, Portugal, Spanien, Italien, Griechenland, Kreta, Türkei. Als Anhang erscheint eine Zusammenstellung der Lehrpläne in Japan; diese sind neu hinzugekommen, ebenso wie die Lehrpläne Kretas.

Wir brauchen kaum zu sagen, was man alles aus der bloß flüchtigen Durchsicht lernen kann; so sieht man z. B., daß Deutschland, was Anzahl der Lehrstunden anbelangt, immer noch den Unterricht in den klassischen Sprachen am höchsten bewertet, so wird z. B. das Lateinische in Mecklenburg-Strelitz in 75, in Württemberg in 74, im Königreich Sachsen in 71—73, in Preußen in 68, in Bayern in 66 Wochenstunden gelehrt; wie gering ist dagegen im klassischen Lande Italien das Lateinische bedacht, da es nur in 45 Wochenstunden gelehrt wird! Wer sich übrigens über die Stundenzahl, die den einzelnen Lehrfächern auf deutschen Schulen gegeben sind, rasch orientieren will, der sehe sich auch die sehr praktische Übersicht von J. Ziehen am Schluß des 'Handbuches für Lehrer höherer Schulen' (B. G. Teubner 1905) an.

Das Buch von Horn scheint aber mehr geben zu wollen, als auf dem Titel zu lesen ist: denn teils als Anmerkungen, teils als Vorbemerkungen wird über allerlei Dinge berichtet, welche zwar sehr wichtig sind, aber mit den Lehrplänen nur lose zusammenhängen: Vorbildung, Aufnahmeprüfung, Ferien usw. Und hier sind die Angaben teils unvollständig, teils unrichtig. Gleich auf S. 3 liest man unter 'Preußen', daß Volksschule, Vorschule und Privatunterricht die Knaben für die höhere Schule vorbereite, und dann: 'die aus der Volksschule oder aus Privatunterricht kommenden Schüler haben sich zum Eintritt in die unterste Klasse der höheren Lehranstalt einer Aufnahmeprüfung zu unterziehen'. — Also die aus der Vorschule kommenden Schüler nicht? — Indes weiß jeder, daß auch für diese letzteren eine solche Prüfung wenigstens vorgeschrieben ist. — Am Schluß dieser Vorbemerkung lesen wir: 'Das Schuljahr läuft in Preußen, wie überhaupt in Norddeutschland, von Ostern bis Ostern'; aber für die zahlreichen mit O- und M-Conten versehenen Doppelanstalten in Preußen und Norddeutschland läuft es doch auch wieder von Michaelis zu Michaelis. — Ferner vermißt man Folgerichtigkeit in diesen Angaben. Warum ist es unterlassen darauf hinzuweisen, daß z. B. in Bayern, Baden, im Königreich Sachsen Vorschulen überhaupt nicht vorhanden sind, ebensowenig wie in Österreich? Warum liest man Notizen über die Ferien u. a. bei Bayern und Norwegen, bei Österreich nicht? — Endlich ist doch von 'Lehrplänen' stets die Rede; warum liest man auf dem Titelblatt: eine Zusammenstellung der Stundenpläne? — Hoffentlich achtet man bei der nächsten Auflage auf solche Kleinigkeiten.

Hans Morsch.

BÜRGERKUNDE IM GYMNASIALUNTERRICHT

Von Hermann Ludwig

Horaz Sat. I 1, 80: *Sed tamen ut monitus caveas ne forte negoti incutiat tibi quid sanctarum inscitia legum.*

In einer Ankündigung der deutschen Bürgerkunde von Hoffmann und Groth (Leipzig, Grunow) heißt es: 'Vor allem sei das Buch den Lehrern der höheren usw. Schulen empfohlen, denn von ihnen hängt es ab, ob die Jugend das politische Rüstzeug ins Leben mitbringt, das ihr später ein gesundes, tatkräftiges Mitwirken an den Aufgaben unseres Vaterlandes ermöglicht. Das Studium der Vergangenheit ist wertvoll, aber noch wertvoller ist es, wenn der deutsche Staatsbürger die Formen des öffentlichen Lebens seiner eigenen Zeit gründlich kennt. Und diese Kenntnis sollte auf allen Schulen wenigstens angebahnt werden.'

Daß in der Schule, auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts, Belehrungen über unsere gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung gegeben werden sollen, hat kein Geringerer angeregt als Kaiser Wilhelm II. Das Echo davon sind die Bestimmungen über den Geschichtsunterricht in den neuen preußischen Lehrplänen von 1892 und 1901 (S. 48).

Auch der deutsche Historikertag in München vom 5. bis 7. April 1894 hat sich mit der Frage beschäftigt. Hierbei verlangte der Gymnasialdirektor Martens, daß die Schule ihren Zöglingen 'das Staatsbewußtsein als die allbeherrschende, verantwortungsvolle Pflicht gegen den Staat' mit allem Nachdruck einflöße und 'zum unverlierbaren Besitztum des einzelnen' mache. Der Universitätsprofessor Kaufmann dagegen wollte jede Absicht vom Unterricht ferngehalten wissen und erklärte sich aufs schärfste gegen 'jeden Versuch, die Jugend zu bestimmten Ansichten über politische, kirchliche oder soziale Fragen und Parteien zu erziehen'.

Auch die rheinische Direktorenkonferenz vom Juni 1894 behandelte die Frage und kam zu dem Schluß, daß der Unterricht in Oberprima auf die soziale Frage der Gegenwart, die Entstehung und die Ziele der Sozialdemokratie nicht näher eingehen solle, und daß auch nicht 'an der Hand des gesunden Menschenverstandes' (wie es in den Vorschlägen des Staatsministeriums vom Jahr 1889 heißt) die Unmöglichkeit und Verderblichkeit der Bestrebungen der Sozialdemokratie nachgewiesen werde.

In der pädagogischen Enzyklopädie von Schmid glänzt der Artikel 'Bürgerkunde' noch durch Abwesenheit. Indessen erhoben sich gewichtige Stimmen

zugunsten der Sache. Vor vielen Jahren sagte Exner: 'Das XX. Jahrh., an dessen Schwelle wir stehen, wird ein politisches sein. Wer ihm gewachsen sein will, wird politischer Bildung bedürfen.'

Schon der Begründer der gewerblichen Fortbildungsschule in Württemberg, Präsident von Steinbeis, ordnete an, daß auch die Grundbegriffe der Volkswirtschaftslehre in ihr gelehrt würden. Aus einem Bericht des Schwäb. Merkur vom 3. November 1905 ist zu entnehmen, daß die Stadt Stuttgart das Fach bei der städtischen Gewerbeschule eingeführt habe. In demselben Blatt waren in letzter Zeit verschiedene Einsendungen zu lesen, die sich mit der Einführung der Bürgerkunde in den Schulen beschäftigten. Ein Artikel vom 23. Oktober 1905 sagt: 'Die große Mehrzahl unserer Staatsbürger wächst in das 26. Lebensjahr und damit in das aktive Wahlrecht hinein, ohne auch nur die notwendigsten Kenntnisse von der Einrichtung und Verfassung des Staats zu haben. Mit Recht wird daher von manchen Seiten die sog. Bürgerkunde als Unterrichtsstoff in den Schulen gefordert.' Ein anderer Einsender ist prinzipiell damit einverstanden, weist aber auf die mit der praktischen Durchführung der Sache verbundenen Schwierigkeiten hin (Schwäb. Merkur vom 3. Nov. 1905). Eine weitere Einsendung in derselben Nummer beschäftigt sich mit der *instruction civile* in Frankreich, und in wie weit sie für uns vorbildlich sein könne, in wie weit nicht. Am 1. Dezember 1905 berichtet ein Fachmann über die Erfahrungen, die er schon vor einem Vierteljahrhundert mit diesem Unterrichtsgegenstand in der Fortbildungsschule machte. Als Lehrbuch hatten ihm die volkswirtschaftlichen Untersuchungen von Rapet-Mayer gedient. In Nummer 2 des Jahrgangs 1907 der Gartenlaube veröffentlichte Professor L. Gurlitt einen Aufsatz über 'Bürgerkunde in der Schule', worin er meint, das sog. Reifezeugnis bestätige unseren Schülern amtlich ihre völlige Unreife für den Eintritt in das öffentliche Leben; der Abiturient verläßt, wenn ich mich horazisch ausdrücken soll, das Gymnasium *magnas inter opes inops* (Carm. 3, 16, 28). Gurlitt erinnert daran, daß den Römer seine juristische Bildung vor Schaden bewahrte. Es liegt nahe, in diesem Zusammenhang, abgesehen von der an der Spitze unserer Abhandlung stehenden Horazstelle auch an Sat. 2, 2, 130 zu denken, wo Horaz unter den Dingen, die einen um Hab und Gut bringen können, neben der *nequities* auch die *vafri inscitia iuris* nennt. Wenn Gurlitt verlangt, daß die politischen Fragen in die Lehr- und Lesebücher aufgenommen werden, so geschieht dies neuerdings fast überall (Nachweisungen s. weiter unten). Er nennt namentlich K. Schmidt-Jena: Deutsche Erziehungspolitik, B. Otto-Großlichterfelde: Vom königlichen Amt der Eltern, Kerschensteiner-München: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, Voigtländers Zeitschrift: Neue Bahnen, John Dewey: Scool and society. In einem Artikel über 'Bürgerkunde' in Nr. 4 des Jahrgangs 1907 der Woche verweist K. Jentsch den Unterricht in der Bürgerkunde in die Volks- und in die Fortbildungsschule und meint, im Gymnasium könnten derartige notwendige Belehrungen im Anschluß an die Geschichte gegeben werden, während im übrigen der Hinweis auf die zahlreichen Bücher, die die Sache behandeln, genüge.

Auch in weiteren Kreisen der Gymnasiallehrer dürfte die Ansicht verbreitet sein, die Jugend sollte schon in der Schule von Dingen zu hören bekommen, die sie nachher so vielfach beschäftigen werden; sie sollte aufgeklärt werden über ihre politischen Rechte und Pflichten, schon deshalb, damit sie nicht nachher — vielleicht schon auf der Hochschule — die Beute redegewandter Agitatoren werde, deren bestechenden Scheingründen die Jugend ohnedem zugänglich ist (s. Tac. Annal. 2, 39: *apud imperitissimi cuiusque promptas aures* und Hor. Sat. 2, 2, 52: *parebit pravi docilis Romana iuventus*).

Wir sollten der Jugend aber schon aus dem Grund in diesem Stück entgegenkommen, weil sie wirkliches Interesse an derartigen Fragen bekundet, weil sie, vom süßen Namen 'Vaterland' — wie Klopstock sang — begeistert, alles wissen will, was zu demselben in Beziehung steht. Bei der Korrektur eines Aufsatzes über das Thema: 'Was kann der Schüler aus dem Gymnasialunterricht über seine künftigen politischen Rechte und Pflichten lernen?' stieß ich auf Stellen wie: 'Aber seltsam! Soviel Zeit man für die fernliegende antike Geschichte und für viele ganz gleichgültige Kriege der späteren Jahrhunderte übrig hat, für die neueste Geschichte will es nicht reichen, und doch ist gerade sie für uns moderne Menschen von größter Wichtigkeit.' Und ein anderer schreibt: 'Es ist zu bedauern, daß heute, wo auch die Jugend schon etwas Politik treiben sollte, wir nur selten, ja fast nie über derartige Dinge etwas zu hören bekommen! Die Einführung durch Sachkundige aber wäre leichter als der mühsame Selbstunterricht in den Rechten und Pflichten eines guten deutschen Bürgers.' Ein Dritter sagt: 'So erfährt der Schüler von den politischen Rechten und Pflichten in der Schule so gut wie gar nichts; sie lehrt ihn nur, wie er sich gegen sie selbst zu verhalten habe.' Ein Vierter endlich kommt der Wahrheit näher, wenn er schreibt: 'So erfahren wir im Gymnasium zwar nicht die Pflichten und Rechte des Staatsbürgers selbst, lernen sie aber doch verstehen und würdigen.'

Auch von unmittelbar praktischer Bedeutung kann es manchmal für die Schüler sein, sich über ihre Stellung in der Gesamtheit der Bürger klar zu werden. Ich selbst habe einmal einen Schüler in der Oberprima gehabt, der, weil über 25 Jahre alt, in den Reichstag wählte. Mit dem Impf- und Schulzwang greift der Staat schon mit rauher Hand in das Leben unserer Kleinen hinein. Durch die Erstehung der Einjährigen- und der Reifeprüfung erwerben sich unsere Söhne wichtige politische Rechte. In den jährlich zweimal vorgelesenen Maßregeln zum Schutz gegen ansteckende Krankheiten sagt ihnen die Polizei, d. h. der Staat, daß und unter welchen Umständen nicht bloß kranke, sondern auch gesunde Schüler die Schule nicht besuchen dürfen. Mancher Schüler, soweit er straffähig ist, kann, zumal in Vakanzen, in Konflikt mit der Polizei kommen, wenn er nicht weiß, daß das Fischen und Krebsen verboten ist, daß das Sammeln von Beeren und Pilzen unter Umständen verboten ist, daß er, wie er überhaupt nicht rauchen soll, so insbesondere im Walde, zumal im trockenen Frühjahr, nicht aus unbedeckten Pfeifen rauchen darf, daß er bei entstehenden Waldbränden beim Löschen helfen, be-

ziehungsweise beim nächsten Ortsvorsteher Anzeige erstatten soll, daß er zu gewissen Zeiten seinen Hund im Walde an die Leine zu nehmen hat, daß die Tierquälerei, das Fangen von Vögeln, das Ausheben von Nestern, das Sammeln und Zerstören von Eiern verboten ist, daß er vor einem gewissen Alter das Wirtshaus nicht besuchen, daß er mit seinem Veloziped nicht übermäßig schnell und nachts nicht ohne Laterne fahren darf, daß junge Leute unter 16 Jahren nicht ohne Erlaubnis der Eltern Schußwaffen tragen oder benützen, und daß sie innerhalb oder in unmittelbarer Nähe der Orte nicht schießen und kein Feuerwerk abbrennen dürfen.

Wenn man nun geneigt ist, die Forderung zu unterstützen, daß die Schüler — auch im Gymnasium — überhaupt, oder ausführlicher und besser als bisher, mit der Bürgerkunde vertraut gemacht werden, so erhebt sich die Frage, ob dafür eigene Stunden, oder auch nur eine einzige eigene Stunde wöchentlich angesetzt werden soll. In dem Artikel des Schwäb. Merkurs vom 3. November 1905 wird für die Fortbildungsschulen ein so ausgedehnter Stoff in Anspruch und Aussicht genommen, daß zu seiner Bewältigung zwei bis drei Semester mit je zwei Wochenstunden nötig wären. Das wäre für das Gymnasium viel zu viel. Kollege Schott will in einer Einsendung im Korrespondenzblatt für die höheren Schulen Württembergs (1907, Nr. 1) wenigstens eine Stunde wöchentlich im Lehrplan der obersten Gymnasialklasse für Bürgerkunde angesetzt wissen. Ich stehe der Ansetzung einer eigenen Stunde für besonderen Unterricht in der Bürgerkunde im Gymnasium ablehnend gegenüber, und zwar aus verschiedenen Gründen. In einer Zeit, da man bestrebt ist, das Stundenpensum in Sprachen und Mathematik mehr und mehr zu beschränken, da selbst das altehrwürdige Latein sich Abzüge gefallen lassen muß, in einer Zeit, da dieser Prozeß noch nicht zum Stillstand gekommen ist, sondern im Gegenteil sich noch weiter nach der Richtung hin entwickeln wird, daß für Fächer und Stunden, die sich auf Anschauung, Kunstverständnis und körperliche Ausbildung beziehen, für Gesundheitslehre, Turnen, Spielen, Sport jeder Art noch mehr Raum als bisher — und zwar mit Recht — angesetzt wird, in einer Zeit, da das als natürlich und selbstverständlich erscheinende Ziel, daß der Nachmittagsunterricht, im Sommer wenigstens, vollständig wegfällt, noch lange nicht erreicht ist, in einer solchen Zeit kann kein neues Gedächtnisfach hereingenommen werden, ohne daß man ein anderes dafür eliminiert. Welches Fach aber soll die Kosten tragen? Das ist sehr schwer zu sagen, und ich befürchte den Vertretern der betreffenden Fächer zu nahe zu treten, wenn ich als am ehesten über Bord zu werfenden Ballast die Dogmatik (oder sonstigen religiösen Stoff, namentlich Memorierstoff), die philosophische Propädeutik, wenigstens soweit sie auf der Grundlage von *barbara, celarent* gegeben wird, die griechische und lateinische Komposition bezeichnen würde. Schott in dem oben erwähnten Aufsatz will die Mathematik, insbesondere etwa die Trigonometrie bluten lassen, womit ich mich auch unter Umständen einverstanden erklären könnte.

Zweitens fürchte ich, daß bei Ansetzung einer eigenen Stunde für Bürger-

kunde und fortlaufendem systematisch-theoretischem Unterricht darin die Sache langweilig werden könnte, und das wäre ihr Tod. Nicht ohne ein gewisses Schaudern erinnere ich mich daran, welche öde Leere und abstoßende Übersättigung im Blaubeurer Seminar dereinst in uns dadurch erzeugt wurde, daß uns griechische und römische Staats- und Privataltertümer im Kontinuum eines systematischen Kathedervortrags gespendet wurden. Ein löffelweises Eingeben — wenn ich mich so ausdrücken darf — im organischen Anschluß an die Lektüre hätte bleibendere Früchte getragen.

Endlich aber glaube ich behaupten zu dürfen, daß das Gymnasium eher als irgend eine andere Lehranstalt auf die Ansetzung einer eigenen Stunde verzichten kann, ohne auf die Sache selbst verzichten zu müssen, da seine Stoffe, die Art und Auswahl der zu erklärenden Schriftsteller und sein ganzer Unterrichtsbetrieb, insbesondere in dem Fach der Geschichte, es befähigen, alle wichtigeren einschlägigen Fragen zu behandeln, und zwar nicht als etwas Fremdartiges, sondern als etwas natürlich sich Gebendes, im lebendigen Zusammenhang mit seinen sonstigen Darbietungen und in Anlehnung an das ihm gesteckte Lehrziel. Hierbei ist freilich unumgängliche Voraussetzung, daß bei der Lektüre der griechischen und lateinischen Schriftsteller die formale Seite in den Hintergrund tritt, und die Lehrer sich bemühen, ihre Schüler vor allem mit dem lebendigen Inhalt des klassischen Altertums möglichst vertraut zu machen.

Ebenso wird die Geschichte, wenn sie mehr Raum für Bürgerkunde übrig haben will, in manchen Stücken anders, nämlich kürzer gegeben werden müssen als bisher. Es ist zu verlangen, daß, wie ja auch im Lehrplan vorgeschrieben, der Lehrer nicht nur wirklich bis zum Jahr 1871 gelange, sondern daß ihm auch noch Zeit bleibe zum Durchgehen der jetzt in vielen Leitfäden angehängten Darlegungen über die Staatskunde, so in Egelhaaf S. 363, Anhang 3: Grundbegriffe des Staatsrechts; in Müller-Lange S. 208; in Dürr-Treuber-Klett S. 447 der Überblick, der sich auf das deutsche Reich seit 1871 bezieht; in Froumeyer der Anhang Nr. 3, S. 547 f.; in Schenk-Wolff der Abschnitt S. 219 f., der von der Befestigung des deutschen Reiches und seiner Weltmachtstellung, insbesondere § 9, der von der sozialen Entwicklung handelt. Die letztere insbesondere sollte genauer, sei es im Zusammenhang mit diesen politischen Besprechungen, sei es in eigner Behandlung mit den Schülern durchgenommen werden, etwa in der Weise, wie es Professor Emil Stutzer skizziert in dem Schriftchen: Die soziale Frage der neuesten Zeit und ihre Behandlung in Oberprima, 1894. Sonderabdruck aus den Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. 'Es will nicht reichen', sagt der Schüler, aus dessen Aufsatz ich oben eine Stelle angeführt habe, 'die Zeit hierzu muß sich finden', sagt Stutzer S. 6. Die hierzu nötigen Kürzungen des sonstigen historischen Unterrichts ließen sich anbringen bei der Geschichte der orientalischen Völker, insbesondere der Juden, deren Geschicke ja im Religionsunterricht in mehr als genügender Breite behandelt werden, bei den kriegerischen Ereignissen des Peloponnesischen Krieges, bei den Raufhändeln der

kleinen griechischen Staaten untereinander (Korinthische, Thebanische, Heilige Kriege), bei den Kriegen Alexanders und seiner Nachfolger. In der römischen Geschichte kämen in Betracht: die Königszeit, die Kriege mit den Nachbarn, insbesondere mit den Latinern, Etruskern und Sabinern, die Punischen und die folgenden Kriege mit dem Ausland, dann auch die Bürgerkriege, die Kaiserzeit nach 96 n. Chr. Die Völkerwanderung sollte möglichst summarisch abgemacht werden. Von der Neuzeit vertrügen Kürzungen die Kriege Maximilians und Karls V. mit Karl VIII., Ludwig XII. und Franz I., die Kriege Philipps II., die Hugenottenkriege, die Kriege der Fronde, der Jülich-Klevesche Erbfolgestreit, in manchem auch der Dreißigjährige Krieg, die Kriege Karls X. Gustav von Schweden, die Kriege Ludwigs XIV., der Spanische Erbfolgekrieg, die Türkenkriege, der Nordische und der Siebenjährige Krieg, die Polnischen Teilungen, Einzelheiten der Französischen Revolution, die Kriege der Napoleonischen Zeit.

Daß diese politischen Erörterungen keinen parteipolitischen Charakter tragen sollen, daß kein 'Gesinnungsdrill' mit den Schülern getrieben werden soll, das betonen sowohl die Merkureinsendungen, wie der oben erwähnte Stutzer; ja selbst unsere westlichen Nachbarn, von deren *instruction civile* doch über allen Zweifel feststeht, daß sie schon in den Herzen der jungen Franzosen republikanische Gesinnung pflanzen soll. Bezeichnend sind die Worte Gabriel Compayrés in seinem in 114. Auflage erschienenen politischen Lehrbuch: 'Der Zweck dieses Büchleins ist, schon in der Schule den künftigen Bürger zu bilden. Die Bürgerkunde, schon von den Versammlungen der Revolution mit Nachdruck beansprucht, aber von den monarchischen Regierungen systematisch vernachlässigt, ist eine der ersten Sorgen einer republikanischen Gesellschaft. Wir lassen uns nicht träumen, aus unseren Schülern kleine Journalisten und Kannegießer zu machen, wir dürfen nicht die Politik in die Schule bringen; wenn man aber unter Politik die Liebe zum Land und zur Republik versteht, so glauben wir allerdings, daß diese Politik allen Altersstufen zukommt.'

Daß die Sache nicht mit plumper Hand angefaßt werden darf, betonen auch die preußischen Lehrpläne von 1901, wenn sie in den Bemerkungen zur Geschichte sagen: 'Besonders sichern Takt und große Umsicht in der Auswahl und Behandlung des einschlägigen Stoffes erheischt die für Untersekunda und Oberprima geforderte Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart. Der von ethischem und geschichtlichem Geiste getragene Unterricht hat hierbei einerseits auf die Berechtigung mancher sozialen Forderungen der Jetztzeit einzugehen, anderseits aber die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen darzulegen. Je sachlicher er die geschichtliche Entwicklung des Verhältnisses der Stände untereinander und der Lage des arbeitenden Standes insbesondere behandelt und den stetigen Fortschritt zum Besseren unter Vermeidung jeder Tendenz nachweist, um so eher wird es bei dem gesunden Sinn unserer Jugend gelingen, sie zu klarem und ruhigem Urteil über das Verhängnisvolle unberechtigter sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen.

Diese wirtschaftlichen Belehrungen werden sich ungezwungen überall da in den Gang der Geschichte einflechten lassen, wo die Lösung sozialer Aufgaben und wirtschaftlicher Probleme versucht worden ist. Wo die Geschichte der letzten Jahrhunderte Anlaß bietet, die sozialpolitischen Maßnahmen der europäischen Kulturstaaten vor Augen zu führen, ist der Übergang zur Darstellung der Verdienste unseres Herrscherhauses um die Förderung des Volkswohles bis in die neueste Zeit herab von selbst gegeben.'

Während also der Kommentar des französischen Bürgerkatechismus republikanische Tendenzen hereinspielen läßt, erhofft die preußische Unterrichtsverwaltung von derartigen Belehrungen eine Stärkung des monarchischen Gefühls!

Für die politische Heranbildung der Schüler im allgemeinen nun, d. h. für die Aufgabe, dem Schüler tieferes Verständnis und sicheres Urteil über politische Fragen überhaupt, wie über politische Fragen der Gegenwart beizubringen, ist der Geschichtsunterricht in vorzüglicher Weise geeignet. Ich will im folgenden nur die wichtigsten Gesichtspunkte hervorheben. Die griechische Geschichte gibt uns gleich bei der Besprechung der spartanischen und athenischen Verhältnisse einen genauen Überblick über die verschiedenen Verfassungsformen, sie lehrt uns, wie aus der organischen Verbindung von Zucht des Geistes und des Körpers die *καλοκαγαθία* hervorgeht, sie erzählt uns, welcher Aufschwung auf allen Gebieten an einen siegreich bestandenen Nationalkampf gegen den äußeren Feind sich anschließt (in dieser Beziehung bilden Parallelen der Unabhängigkeitskampf der Niederlande und der Kampf Deutschlands gegen Frankreich); sie ist aber auch vom homerischen *οὐκ ἀγαθὸν πολυκοιρανίη* bis zur *ἀκρισία καὶ ταραχή*, die den Schluß der Hellenika Xenophons bilden, ein warnendes Beispiel dafür, wohin Parteisucht und politische Zerrissenheit führt, dafür, daß ein Volk zugrunde geht, dessen Einzelstaaten oder hervorragende Männer sich nur von Sonderinteressen leiten lassen. Ist es nötig hervorzuheben, welch traurige Ähnlichkeit die griechischen Verhältnisse in dieser Beziehung mit manchen Zeiten der deutschen Geschichte gehabt haben? zu erinnern an des Tiberius Worte Tac. Ann. 2, 26: *posse et Cheruscos internis discordiis relinqui* und an des Tacitus Wunsch Germ. 33: *maneat, quaeso, duretque gentibus si non amor nostri at certe odium sui!* Welch andere politischen Lehren gibt uns da die Geschichte des römischen Staates! Schon das bloße eingehende Studium des Ständekampfes ist für den Geist eine politische Schulung! Jedes Blatt der römischen Geschichte zeugt von Bürgergeist, politischer Disziplinierung des einzelnen, Aufopferung für das Gemeinwohl! 'Es ist ein großartiger Charakterzug der Römer', sagt K. Ch. Planck, 'daß sie alles, woran sonst das menschliche Herz hängt, Leben, Gut, individuelle Neigungen und Empfindungen, dem Staat zum Opfer brachten, nur für diesen lebten, nur seinen Zweck überall im Auge hatten'. Das Herz des Römers, so möchte ich ein Wort von Scherr umprägen, schlug in der Brust seines Volkes: *ubi gens mea, ibi mens mea* war sein Wahlspruch. Im Gymnasium kommt zu dieser griechischen und römischen Geschichte nun noch die Lektüre der griechischen und römischen Schriftsteller. Das Geschichtswerk des Thukydides,

die Flammenworte des Demosthenes, die Schilderung republikanischer Bürgertugenden durch Livius, die psychologische Analyse des Zersetzungsprozesses durch Sallustius, die weltumspannende Politik des Prinzipats unter Augustus und Tiberius, wie Tacitus sie schildert, die Römeroden des Horaz, die Philippiken des Cicero, welche fast unausschöpfbare Fülle politischer Anregung enthalten sie!

Aber auch die Geschichte anderer Völker ist für uns lehrreich. Nicht bloß die Griechen wurden im Kampf gegen den äußeren Feind geeint, sondern auch die Niederländer und die Deutschen. Die Geschichte des preußischen Staates ist politisch vorbildlich in guten, wie in schlimmen Tagen: die Regierung des großen Kurfürsten, des Königs Friedrich Wilhelm I., Friedrichs des Großen geben Anlaß zu eingehenden Erörterungen über Heerwesen, Beamtentum, Gerichtswesen, Schulwesen, Volkswirtschaft, ebenso die Stein-Hardenbergischen Reformen, besonders die Städteordnung vom 19. November 1808, ebenso die Kämpfe um die preußische Verfassung 1848—1850, endlich die soziale Schutz- und Hilfsgesetzgebung König Wilhelms I. Die englische Geschichte, insbesondere der Kampf Cromwells gegen Karl, zeigt uns eine bunte Musterkarte religiöser, politischer, sozialer Parteien von den starren Papisten bis zu den ultraradikalen Levellers.

Was soll ich erst von Frankreich sagen, der Mutter der Revolutionen, was von Rousseau, dem 'geistigen Nährvater der Sozialdemokratie'? Ein genaueres Eingehen auf seinen *Contrat social*, auf die amerikanische 'Erklärung der Rechte', auf die französische *déclaration des droits de l'homme et du citoyen* und auf die Frankfurter Erklärung der 'Grundrechte des deutschen Volkes' (vom 21. Dezember 1848) gibt Veranlassung zu genauerem Eindringen in die politischen Grundbegriffe.

So können wir aus der Geschichte und der Lektüre der alten Schriftsteller vieles lernen. Denn wenn der Mensch überhaupt nach Aristot. Politik 1, 2 *φύσει πολιτικὸν ζῷον* ist, so waren die Griechen und Römer vollends *ζῷα* und *ἔθνη πολιτικώτατα*. Auch in diesem Sinn nennt Niebuhr in seiner Vorrede zur römischen Geschichte diese die notwendigste aller Historien, und mit Recht sagt Reuschle in der Vorrede zu seinem geographischen Lehrbuch für höhere Lehranstalten: 'Geschichte und Geographie sind die Unterrichtszweige, in welchen Gelegenheit gegeben ist, der Jugend ein vernünftiges Urteil über Weltbegebenheiten und Weltverhältnisse beizubringen und sie zu selbstbewußtem Patriotismus anzuleiten.'

Aber mit dieser allgemeinen politischen Bildung ist unser 'politisches Jahrhundert' nicht mehr zufrieden. Auch der Schüler soll, nachdem der Reichsbau glücklich unter Dach und Fach gebracht ist, sich in seinen einzelnen Räumen zurechtfinden und auskennen, soll die wichtigsten auf ihn wartenden Rechte und Pflichten kennen lernen, soll, um einige praktische Beispiele zu nennen, wissen, daß er mit 21 Jahren volljährig ist, daß er mit 25 Jahren in den Reichstag und Landtag wählen und gewählt werden darf, daß er so und so viel Jahre dem Heer, der Reserve, der Landwehr, dem Landsturm angehört.

Auch die Besprechung solcher Einzelheiten läßt sich auf Schritt und Tritt an die Lektüre anschließen, und ich werde im folgenden versuchen, Beispiele hierfür in größerer Zahl anzuführen, wenngleich ich das ganze Gebiet wegen des beschränkten mir zu Gebot stehenden Raumes nicht erschöpfen kann.

Die meisten der Leitfäden und Handbücher der Bürgerkunde beginnen mit den Urzuständen des Menschengeschlechts und mit der einfachsten Gliederung, der der Familie. Über jene, die Stufe der Jäger und Nomaden, läßt sich sprechen bei Sallusts *mapalia*, Iug. 18, 8, Ciceros *tuguria*, Pro Sestio 43, 93, Horaz' *plaustra* C. 3, 24, 9 (*campestres melius Scythae, quorum plaustra vagas rite trahunt domos, vivunt et rigidi Getae, immetata quibus iugera liberas fruges et cererem ferunt*). Über den angeblichen paradiesischen Ur- und Unschuldszustand der Menschheit spricht Tacitus Ann. 3, 26: *vetustissimi mortalium, nulla adhuc mala libidine* usw. Die einfachste Gliederung schließt sich an den häufig uns begegnenden Ausdruck *familia* (Cic. Pro Rab.: *qui sunt eiusdem stirpis*), *paterfamilias* (nach Cicero *qui ex matre familias filios procreat*), *materfamilias, patresfamilias* (nach Cic. Pro Rosc. Am. 15, 43 *qui liberos habent*). Der *pater familias* vertritt die Stelle des späteren Königs, zu der auch priesterliche Funktionen gehören, s. Tac. Germ. 10: *mox, si publice consultetur, sacerdos civitatis, sin privatim, ipse pater familiae precatus deos* usw. und ebd. 13: *tum in ipso concilio vel principum aliquis, vel pater scuto iuvenem ornant.* Schon bei dieser einfachen Gliederung ergeben sich Rechte und Pflichten, jene auf seiten der Eltern: welcher Schüler kennt nicht die *patria potestas* und insbesondere die Geschichte von dem Sohn des Lucius Manlius Imperiosus (Liv. 7, 4 f.), diese, die *pietas*, auf seiten der Kinder (Cic. Partit. 22: *iustitia erga deos religio, erga parentes pietas nominatur*, und an einer anderen Stelle: *quid est pietas nisi voluntas grata in parentes?*) Von herumschweifenden Horden, *catervae*, spricht Horaz (z. B. C. 4, 4, 23) und Tacitus (*tumultuariae catervae*), von ihren Häuptlingen, *duces, principes* Tacitus, besonders in der Germania z. B. c. 7 und 10.

Der Ackerbau und feste Wohnsitze bringen breitere Zusammenfassung und höhere Gesittung. Cic. Rep. 2, 14: *quibus rebus institutis* (nämlich eben durch den Ackerbau) *ad humanitatem revocavit animos hominum*; Rep. 1, 26: *hi coetus (hominum) sedem primo certo loco domiciliorum causa constituerunt, quam cum locis manuque saepsissent, eiusmodi coniunctionem tectorum oppidum vel urbem appellaverunt.*

Eine Anzahl von Familien werden nach der Abstammung und Art zusammengefaßt in dem Begriff der *natio* und dem noch weiteren der *gens* (s. Tac. Germ. 2: *ita nationis nomen in gentis evaluisse*), nach der politischen und rechtlichen Organisation in die Begriffe *civitas* und *populus*. *Civitas* in seiner Doppelbedeutung Gemeinde (Stadt) und Staat weist darauf hin, daß diese Begriffe ursprünglich zusammenfielen, wie auch tatsächlich im alten Athen und Rom, im Mittelalter in den Reichsstädten, heute noch in den drei Hansestädten Lübeck, Bremen, Hamburg.

Hier kommen Stellen in Betracht wie Cic. Rep. 6, 13: *concilia coetusque*

hominum iure sociati, quae civitates appellantur; Cic. Sest. 42, 91: *tum res ad communem utilitatem, quas publicas appellamus, tum conventicula hominum, quae postea civitates nominatae sunt,* endlich zu *populus* Cic. Rep. 1, 25: *res publica res populi: populus non omnis hominum coetus quoquo modo congregatus, sed coetus multitudinis iuris consensu et utilitatis communione sociatus.* An den Begriff *utilitatis* können sich schließen Erörterungen über den Zweck, die Aufgabe, den Nutzen des Staates, und man nimmt Anlaß, die undankbare Legende vom Racker von Staat gründlich zu zerstören. Der Staat schützt seine Angehörigen (*cives*) und seine eigene nationale Existenz sowie seinen territorialen Bestand gegen Angriffe von außen, gegen die Fremden, die *hostes*, die damit zugleich die Feinde sind, vgl. Cic. Off. 1, 12, 37: *hostis enim apud maiores nostros is dicebatur, quem nunc peregrinum dicimus*; vgl. auch die scharfe Gegenüberstellung von *hostis* und *civis* Horaz Ep. 1, 15, 29: *impransus non qui civem dignosceret hoste.*

In was für einem Staat befinden wir uns? Tacitus Ann. 3, 26 spricht von *dominationes* d. h. dem patriarchalischen Königtum, das uns ja Homer schildert, sowie den orientalischen Dynastien und Weltmonarchien, deren monotone Formen uns nur Zustände, nicht Begebenheiten zeigen, und fährt fort: *quidam leges maluerunt* d. h. Republiken, oder allgemeiner verfassungsmäßige Zustände, und in solchen leben auch wir in unserer konstitutionellen Monarchie. Über die Begriffe *rex* und *regnum* spricht Cic. Resp. 1, 26: *cum penes unum est omnium summa rerum, regem illum unum vocamus et regnum eius rei publicae statum.* Im übrigen gibt eben der Begriff konstitutionelle Monarchie Veranlassung, auf den Unterschied zwischen dieser und dem alten Begriff *regnum* und *rex* hinzuweisen.

Erörterungen über das deutsche Reich lassen sich an das namentlich seit der augusteischen Periode häufig vorkommende Wort *imperium* anschließen. Diesen Ausdruck gebraucht z. B. Horaz, vgl. u. a. C. 4, 15, 14: *imperi porrecta maiestas ad ortus solis ab Hesperio cubili* (übrigens vgl. auch Tac. hist. 1, 16: *immensum imperi corpus stare ac librari sine rectore non potest*). Gerade jene Stelle des Horaz ist zugleich ein Fingerzeig, auf den Unterschied zwischen dem jetzigen Deutschen Reich und dem römischen Kaiserreich aufmerksam zu machen.

Für das Haupt des Reiches, den Kaiser, kommt die Geschichte der Gründung des Prinzipats und die Lektüre des Tacitus in Betracht. Der Name Kaiser, Caesar oder Imperator, zeigt schon den Ursprung dieser Gewalt an, nämlich das militärische *imperium*, das ja auch in Wahrheit die Quelle der fürstlichen Macht überhaupt ist (vgl. das Zusammenfallen der Begründung der absoluten Monarchie mit dem Halten eines stehenden Heeres, des *miles perpetuus*). Zu diesem *imperium* gehört der Oberbefehl über die Kriegsmacht zu Wasser und zu Land — wie Rom und Italien von diesem prokonsularischen *imperium* des Kaisers eigentlich ausgenommen waren, so nimmt auch Bayern in dieser Beziehung eine gewisse Ausnahmestellung ein —, die Ernennung der Offiziere, die Abnahme des Fahneneids, s. Tac. Hist. 1, 55: *legiones*

sollemni sacramento pro Galba adactae. Dieser Eid wird auf den Namen des Kaisers geschworen; als dem Vitellius gemeldet wird, *legiones in senatus ac populi Romani verba iurasse*, heißt es Tac. Hist. 1, 56: *id sacramentum inane visum;* Ann. 1, 8: *renovandum per annos sacramentum in nomen Tiberi.*

Die Anrede an den Kaiser lautet Majestät, das entspricht etwa dem Namen 'Augustus'; auch den Namen *princeps* können wir heranziehen. Die Person des Kaisers ist sakrosankt, wie auch im alten Rom, wo sich das von selbst daraus ergab, daß der Kaiser seine Zivilgewalt aus der *tribunicia potestas* herleitete. Wie die römischen Kaiser die Initiative bei der Gesetzgebung den Comitien gegenüber hatten, so hat diese der deutsche Kaiser dem Reichstag gegenüber; den kaiserlichen *leges* und *edicta* entsprechen die heutigen Anordnungen, Verfügungen und Erlasse der kaiserlichen Regierung, beziehungsweise des Reiches. Einen sehr wichtigen Einfluß üben der römische wie der deutsche Kaiser auf die Beamtenernennung, viel geringer aber als im alten Rom ist der Einfluß des Kaisers auf die Jurisdiktion. Der Kaiser wacht in letzter Instanz über die Sicherheit und Wohlfahrt des Reiches auch auf Gebieten, die zunächst eigenen Behörden zugewiesen scheinen, vgl. hierzu die weitschauende Wirtschaftspolitik des Kaisers Tiberius (Tac. Ann. 3, 54), der auf die Klagen der Ädilen über den um sich greifenden Luxus auf viel schwerere Gefahren aufmerksam macht: *quantulum istud est de quo aediles admonent! quam, si cetera respicias, in levi habendum! at hercule nemo refert, quod Italia externae opis indiget, quod vita populi Romani per incerta maris et tempestatum cotidie volvitur . . . hanc curam sustinet princeps, haec omissa funditus rem publicam trahet.*

Je kraftvoller überhaupt die Persönlichkeit des obersten Reichsregenten ist, desto größer ist die Betätigungs- und Reibungsfläche zwischen ihm und dem Reichsorganismus. Es ist zwar ein Unterschied zwischen Jetzt und Einst, 'wo die von Augustus geschaffene Verfassung lediglich auf der faktischen Gewalt des Herrschers beruhte, und wo der Zwiespalt zwischen Form und Wesen sich ein paar Jahrhunderte hindurch fortsetzte', aber mit Recht betonen Hoffmann-Groth in ihrer deutschen Bürgerkunde S. 28: 'Es kann nicht davon die Rede sein, die wichtige kaiserliche Tätigkeit, die sich im Verkehr mit den fremden Gesandten, in Beratungen mit dem verantwortlichen Reichskanzler, den einzelnen Reichsämtern, den Bundesratsbevollmächtigten oder mit wem sonst vollzieht, in irgendwelche verfassungsmäßig geregelte Formen zu bringen.'

Wie der römische Kaiser als *pontifex maximus* an der Spitze des Staatskultes stand, so hat der deutsche Kaiser wenigstens in seiner Eigenschaft als König von Preußen den Summepiskopat über die preußische evangelische Landeskirche.

Wie die römischen Kaiser ihre *praetoriani* hatten, so hat der deutsche die Garde. Beide haben das Bildnisrecht, insbesondere auf Münzen, welch letzteres zwar auch, wie heute noch, dem Landesfürsten zukommt, jedoch für das ganze Reich nur dem Kaiser.

Der deutsche Reichstag kann, bei aller Verschiedenheit im ganzen, im

einzelnen mit dem Senat in Beziehung gesetzt werden in folgendem: Trotz der *lectio senatus*, der Ernennung ursprünglich durch die Censoren, später durch die Kaiser, ging der Senat tatsächlich fast ganz aus Volkswahl hervor, sofern die Censoren die vom Volk gewählten Beamten in den Senat aufnehmen mußten. Die Wahl erfolgt heute auf fünf Jahre; in Rom fand alle fünf Jahre eine neue *lectio* beim *lustrum* statt. Ersatzwahl: *senatus cooptatio*. Von der Zahl der 397 deutschen Reichstagsmitglieder kann man sprechen bei Anführung der Tatsache, daß der Senat eigentlich aus 600 Mitgliedern bestand, von denen aber meist weniger als 400 erschienen. Etwa 600 würde wohl auch heute die Zahl betragen, wenn das ursprüngliche Verhältnis 1 : 100000 auf die heutige Bevölkerungsziffer angewendet würde. Erforderlich war in Rom das 30. Lebensjahr, heute genügen 25 Jahre. Berufung des Reichstages: *cogere, vocare, convocare senatum*, Abhaltung der Sitzung *senatum habere*, Schluß oder Auflösung *mittere, dimittere*; zahlreiche Anwesenheit der Mitglieder *senatus frequens* oder *frequentissimus*, Gegenteil *rari conveniunt senatores*; sich absichtlich und böswillig um die Sitzung drücken heißt nach einer Stelle in Ciceros Briefen *senatus fraudem facere*.

Kann man das Reichstagspräsidium mit dem *princeps senatus* in Parallele setzen? Jedenfalls entsprechen sich die Tatsachen, daß in Rom die Magistrate des laufenden Jahres, in Berlin wichtige Reichs- und Staatsbeamte den Verhandlungen anwohnen. Ein eigenes Gebäude wie der deutsche Reichstag besaß der Senat nicht. Tagesordnung: *relatio*, zur Tagesordnung das Wort ergreifen: *referre*, nicht zur Tagesordnung sprechen: *egredi relationem* Bei einem zu weiten Abschweifen von der Tagesordnung hat der Redner heute den Ruf zur Sache oder gar den Ordnungsruf zu gewärtigen, in Rom war das *egredi relationem* (heutzutage auch 'Reden zum Fenster hinaus' genannt) etwas ganz Gewöhnliches, vgl. die Stelle aus Tac. 2, 33, 5: *erat quippe adhuc frequens senatoribus, si quid e republica crederent, loco sententiae promere.*

Da es eine Zeitdauer für Senatsreden nicht gab, so war auch damals wie heute Obstruktion möglich, doch in Rom beschränkt durch die Tatsache, daß gültige Beschlüsse nur nach Sonnenaufgang und vor Sonnenuntergang gefaßt werden konnten.

Von Petitionen, die an den Senat gebracht werden, berichtet Tacitus viel; Kommissionen, Anträge, Interpellationen gab es im alten Senat auch. Die Beratungen wurden damals in einer, werden aber heute in drei Lesungen abgemacht. Den Schriftführern entsprechen die protokollführenden Senatoren: *scribendo adfuerunt*, den Stenographen die *notarii*. Reichstagsberichte und Protokolle werden veröffentlicht: so befahl auch Cäsar 59, daß die Verhandlungen des Senats regelmäßig publiziert würden, und später sind Auszüge aus den *acta senatus* die *acta populi* oder *acta diurna*.

Die Abstimmung (*sententiam rogare, sententiam dicere, quid censes? ceterum censeo, censet senatus*), geschah, wie heute, entweder vom Platze aus (*verbo assentiri*), oder durch Gruppenbildung, 'Hammelsprung' (*discessio, pedibus in sententiam ire*). Bei mangelhaft besuchtem Senat (*senatus infrequens*) unter-

bleibt die Abstimmung (Anzweiflung der Beschlußfähigkeit durch ein einziges Mitglied, wie in Rom Auszählung auf Antrag eines Senators: *numera!*). Die Sitzungen in Rom waren von beschränkter Öffentlichkeit, heute ganz öffentlich (höchst selten fanden bisher geschlossene Sitzungen statt); das Wort wird in Rom nicht, wie heute, jedem Beliebigen und in der Reihenfolge, in der sie sich gemeldet haben, erteilt, sondern sie werden nach der Rangordnung befragt. Wie heute die Reichsregierung und ihre Organe, so konnten in Rom der Kaiser und seine Beauftragten in den Gang der Verhandlungen eingreifen.

Der Reichstagsbeschluß entspricht der *senatus auctoritas* und dem *senatus consultum*.

Während unwürdige Mitglieder durch den Censor aus dem Senat ausgeschlossen werden können (*senatu movere, eicere*), ist ein Ausschluß im Reichstag nur auf die Dauer einer einzigen Sitzung (Debatte) möglich, und es ruhen während der ganzen Sitzungsperiode Strafuntersuchungen gegen die Reichstagsmitglieder.

Übernahm ein Senator ein Amt, so ruhten während der Amtszeit seine senatorischen Befugnisse: wird ein Reichtagsabgeordneter in ein nach Rang und Gehalt höheres Amt befördert, so hat er sich einer Neuwahl zu unterziehen.

Gehen wir vom Reich zu unserem Vaterland über! An der Spitze steht der König. Das Königtum von Gottes Gnaden kann in Beziehung gesetzt werden mit dem homerischen *διογενεῖς*, *διοτρεφεῖς*. Aus den Zügen des heroischen Königtums, insbesondere der Homerstelle Odyssee 19, 114:

Ihm trägt die dunkele Erde
Weizen und Gerst' in Meng', und voll sind die Bäume des Obstes,
Häufig gebiert auch das Vieh, und das Meer gibt reichliche Fische,
Weil er so weise regiert, und in Wohlstand blühen die Völker,

hat man bekanntlich schon einen gewissen Königsfetischismus herauslesen wollen — was ist aber der Feuersegen des Herzogs Karl Eugen anderes als ein Fetischismus? Auch Livius spricht von *sacra regni* ('die Person des Königs ist heilig'), während Tacitus bezeichnenderweise bei einer aus einer Volksgewalt entsprungenen Herrschaft nur von *arcana dominationis, imperii, regni* zu reden weiß. Von der *sacrosanctitas* — Unverletzlichkeit — war schon die Rede. Attentate gegen das Staatsoberhaupt sind Hochverrat, *perduellio*, bezw. *parricidium*. Von den Majestätsbeleidigungen zu sprechen, ist bei Tacitus hinreichend Gelegenheit geboten; ich nenne von vielen Stellen nur Ann. 1, 72: *legem maiestatis (laesae) reduxerat* (Tiberius).

Von den drei Hauptteilen des heroischen Königtums sind zwei, nämlich die kriegerische und religiöse Bedeutung, auch auf das heutige Herrschertum übergegangen (das eigentliche *imperium* und der *summus episcopatus*); die richterliche dagegen ist gefallen, nur das Begnadigungs- bezw. Abolitionsrecht kommt hier in Betracht, wie auch die römischen Herrscher das Begnadigungsrecht hatten (s. Tac. Ann. 2, 50: *liberavit Appuleiam lege maiestatis*).

Bei den Römern sind die genannten drei Teile auf drei verschiedene Organe verteilt worden: die oberste Staatsregierung und -verwaltung (das politische *imperium*, die politische *potestas*), die Leitung der auswärtigen Angelegenheiten (die Beziehungen zu fremden Fürsten und Staaten), die Oberentscheidung über Krieg und Frieden fiel dem Senat, das militärische *imperium* fiel den Konsuln, die richterliche Gewalt den Prätoren zu.

Eine Zivilliste hatten die römischen Kaiser nicht, denn alle Ämter waren unbesoldete Ehrenämter (*honores*). Dafür trat das kaiserliche Privatvermögen, der *fiscus* in die Lücke. Die Zusammenstellung von *aerarium* und *fiscus* s. Tac. Ann. 2, 47: *et quantum aerario aut fisco pendebant, in quinquennium remisit.* Die Einkünfte aus dem Hofkammergut können mit den Einkünften des heroischen Königtums aus den Kronländereien (τέμενος) in Vergleich gesetzt werden.

Hinsichtlich der Finanzpolitik der Kaiser und des heute zwischen der Regierung und den Ständen zu beratenden Budgets vgl. die Stelle Tac. Ann. 13, 50: *reliqua mox ita provisa, ut ratio quaestuum et necessitas erogationum inter se congrueret*, d. h. es wurde Ordnung in die Finanzen gebracht, die Ausgaben wurden mit den Einnahmen ins Gleichgewicht gesetzt, der Etat balancierte.

Die Landstände mit antiken Einrichtungen in Beziehung zu setzen, ist schwer, man könnte höchstens daran denken, die erste Kammer, die Kammer der Standesherren, mit den Kuriatkomitien, den Sonderversammlungen des Patriziats, die zweite Kammer mit den Centuriatkomitien zu vergleichen. Das würde auch der politischen Bedeutung dieser Körperschaften entsprechen. In den Kampf um die Verfassung, die Fragen der Verfassungsrevision können die Schüler an der Hand der römischen Verfassungskämpfe eingeführt werden. Ein großer, ja der bedeutendste Teil der Tätigkeit der heutigen Landstände (Gesetzgebung usw.) eignete übrigens im alten Rom nicht den Komitien, sondern war auf den Senat übergegangen, während umgekehrt die Bedeutung der Komitien für die Wahl der höheren Magistrate den heutigen Landständen fehlt.

Was diese Magistrate selbst betrifft, so ist der fundamentale Unterschied zwischen Einst und Jetzt festzuhalten, daß die Beamtungen im Altertum unbezahlte Ehrenstellen, *honores* waren, in der Neuzeit aber mit einem der Bedeutung des Amtes entsprechenden Gehalt verbunden sind. Dafür dauerten die wichtigsten Ämter auch nur ein Jahr, selten weniger (die Diktatur), selten mehr (die Zensur). Wahlbeeinflussung war zwar verboten (*lex de ambitu*), wurde aber im großartigsten Maßstab getrieben, während heute die geringste nachgewiesene Wahlbeeinflussung genügt, um eine Reichstags- und Landtagswahl ungültig zu machen. Über den *ambitus* spricht Tacitus an vielen Stellen, Horaz namentlich Ep. 1, 6, 50.

Eine *lex Villia annalis* (180 v. Chr.), die die Bekleidung der höheren Magistratur an die Bedingung der Bekleidung anderer, niederer Ämter und damit überhaupt an ein gewisses Alter knüpft, gibt es zwar bei uns prinzipiell nicht; sie ist aber praktisch ersetzt durch die für eine gewisse Ämterkarriere

(*ordo, gradus magistratuum*) vorgeschriebenen Prüfungen, sowie durch die Praxis, für gewisse verantwortliche Ämter eine gewisse, die nötige Sach- und Geschäftskenntnis gewährleistende Altersstufe vorauszusetzen. Im übrigen gibt es auch heute noch einen Unterschied zwischen *magistratus minores* (subalternen Beamten) und *maiores.*

Die äußeren Abzeichen der Beamten, wie *toga praetexta, sella curulis, tunica laticlavia* und *angusticlavia* (vgl. Horaz Sat. 1, 6, 24: *quo tibi Tilli, sumere depositum clavum fierique tribuno* und ebd. 27: *nam ut quisque insanus nigris medium impediit crus pellibus et latum demisit pectore clavum*) sind im allgemeinen heute gefallen, sie sind höchstens ersetzt durch die nur bei besonderen Gelegenheiten getragenen Galauniformen und die Orden, für welch letztere die Alten ihre *coronae civicae* usw. hatten.

Ein besonders wichtiges Kapitel ist die Frage nach den Rechten und Pflichten des Bürgers, anzuknüpfen an den lateinischen Begriff *civitas.* Seine Wichtigkeit erhellt schon daraus, daß *civitas* Bürgerrecht, Gemeinde und Staat bezeichnet, gerade wie es auch heute noch ein Staatsbürgerrecht und ein Gemeindebürgerrecht gibt. Wie es unmöglich war, römischer Bürger und zugleich Bürger eines anderen Staates zu sein, so kann auch heute niemand deutscher Reichsbürger und zugleich Bürger etwa der französischen Republik sein. Cicero sagt De rep. 1, 32: *quid est civitas nisi iuris societas?* Den hierdurch Verbundenen (*civis* von *κεῖσθαι*, der Ansässige) stehen alle Nichtansässigen, nicht in diese Gemeinschaft Aufgenommenen als Fremde, *hostes,* gegenüber. Wir wissen, welche Fülle von Inhalt die Römer in die Worte legten *civis Romanus sum.* Als Kaiser Wilhelm II. den Grundstein zur Saalburg legte, sprach er die Worte: 'So weihe ich diesen Stein der Zukunft unseres deutschen Vaterlandes, dem es beschieden sein möge, in künftigen Zeiten durch die einheitliche Zusammenwirkung der Fürsten und Völker, von ihren Heeren und Bürgern so gewaltig, so fest geeint und so maßgebend zu sein, wie es einst das römische Weltreich war, damit es von uns in Zukunft heißen möge wie in der alten Zeit *Civis Romanus sum,* so nunmehr: Ich bin ein deutscher Bürger.'

Daß der deutsche Reichsbürger dem Ausland gegenüber Anspruch auf den Schutz des Reiches hat, läßt sich knüpfen an die Stelle Ciceros in den Verrinen 5, 57: *illa vox et imploratio civis Romanus sum, quae saepe multis in ultimis terris opem inter barbaros et salutem tulit,* oder ebd. 60: *Sicilia, quae cives Romanos omnes suis ipsa sedibus libentissime semper accepit.* Aus diesem Vollbegriff des Wortes *civis* erklärt sich auch die Entrüstung Ciceros darüber, daß Verres sich Grausamkeiten gegen römische Bürger erlaubt (z. B. *capitibus involutis cives Romanos ad necem producere instituit*), erklärt sich die Entrüstung des Horaz darüber, daß römische Vollbürger gefesselt wurden (Carm. 1, 3, 21).

Erworben wird diese *civitas* im allgemeinen bei den Römern wie bei uns durch die Geburt (*civis natus*); Erwerbung durch Naturalisation entspricht dem römischen *civis factus.* Verlust des Bürgerrechts kann eintreten freiwillig oder unfreiwillig, durch Verzicht (*reiectio civitatis*) oder durch Strafen (Ver-

lust der bürgerlichen Ehrenrechte: *capitis deminutio, infamia, ignominia, ἀτιμία*). Die *capitis deminutio maxima* trat ein, wenn ein römischer Bürger sich der Kriegsdienstpflicht oder der Vermögenssteuer entzog; auch bei uns wird der Versuch, sich durch Selbstverstümmlung u. a. der Dienstpflicht zu entziehen, oder die Weigerung, dem Ruf zur Rückkehr in das Vaterland Folge zu leisten, sehr streng, 'Kapitalsteuerdefraudation' dagegen weniger streng bestraft. Noch strenger freilich straften jenes Verbrechen die alten Germanen, von denen es Tac. Germ. 12 heißt: *imbelles* (d. h. die Kriegsscheuen, die sich der Heerespflicht entziehen wollen) *caeno ac palude mergunt.* Der Verlust der bürgerlichen Ehrenrechte zieht bei uns auch die Unfähigkeit, im Heere zu dienen, nach sich. Daraus, daß die Römer die *capitis deminutio maxima* gerade auf die zwei oben genannten Verbrechen legten, folgt, daß auch sie schon für die zwei wichtigsten Pflichten des Staatsbürgers eben das hielten, was auch bei uns heute dafür gilt: Steuerzahlen und Soldatsein.

Und wenn unter den Rechten des Staatsbürgers vor allem genannt wird die freie Wahl des Standes und der ungehinderte Betrieb eines Gewerbes, das Recht der Eheschließung, der Anteil an der politischen Bestimmung des Staates und der Gemeinde durch Teilnahme an den Abgeordneten- und Gemeinderatswahlen, endlich das Recht, sich um Staatsämter zu bewerben, was ist das im Grund anderes als der Inhalt der alten *civitas* mit ihren Hauptrechten: *conubium et commercium, suffragium et honores*? (Bei den Wahlen kann das preußische Wahlrecht nach dem Census mit der solonischen Timokratie in Vergleich gesetzt werden.)

Von der Ehe gab es, wie bei uns, so auch bei den Römern verschiedene Formen der Schließung: unsere standesamtliche, d. h. zivilrechtliche Form entspricht der *coemptio*, die ältere, unter religiösen Feierlichkeiten sich vollziehende der *confarreatio.*

Die Mündigkeit des römischen Bürgers war durch das 17. und ist bei uns durch das 21. Jahr begrenzt. Dies läßt sich anknüpfen an die Ausdrücke: *excedere ex pueris (ephebis), ponere (exuere puerilem) praetextam, sumere togam (vestem) virilem.* Diesem Eintritt ins öffentliche Leben entspricht bei den alten Deutschen die feierliche Wehrhaftmachung (Schwertleite) vor versammelter Gaugemeinde, vgl. Tac. Germ. 13: *tum in ipso concilio scuto frameaque iuvenem ornant: haec apud illos toga, hic primus iuventae honos; ante hoc domus pars videntur, mox rei publicae.* Das konnte freilich schon im 15. Jahr geschehen (nämlich *si civitas iuvenem armis suffecturum probavit*), während die eigentliche Mündigkeitserklärung sich bis zu dem heute noch geltenden 21. Lebensjahr hinziehen konnte.

Von den Pflichten des Staatsbürgers ist schon oben die Rede gewesen. Hiervon interessiert und berührt den Schüler des Gymnasiums am meisten das Soldatsein; das Steuerzahlen besorgt einstweilen sein Vater. Auch hier bieten sich für die Zeit des Dienstes, für Aushebung, aktive Dienstpflicht, Reserve, Gliederung des Heeres, Beförderung Beispiele aus den römischen Schriftstellern (besonders Tacitus) und den Altertümern.

Bei den Steuern entspricht der Unterschied: direkte und indirekte Steuern dem lateinischen *tributum* und *vectigal*; bei letzterem kann auf seine ursprüngliche Bedeutung: die Fron des Flur- und Spanndienstes hingewiesen werden, sowie darauf, daß derartige Leistungen im allgemeinen seit dem Jahr 1848 abgeschafft sind.

Zu den Pflichten des Staatsbürgers gehört auch der Gehorsam. Cicero bezeichnet ihn De inventione 2, 22 als *pietas* und weist damit wieder auf die Verbindung zwischen Staat und Familie hin: *pietas quae erga patriam aut parentes officium conservare monet.*

Vom Staatsbürger ist der Gemeindebürger mit seinen Rechten und Pflichten zu unterscheiden; die Teilnahme an den Gemeinderatswahlen u. ä. ist geknüpft an den Besitz des Gemeindebürgerrechts. Auch auf dem Gemeindegebiet gibt es einen *ager publicus*: manche Gemeinden gewähren ihren Angehörigen Anteil an einer Gemeindenutzung (Weide, Allmand, Holz).

Eine Polizei, einen Nachtwächterdienst, eine Feuerwehr, städtische Kommissionen für Tief- und Hochbau u. ä. hat es, wie wir aus Tacitus wissen, auch im alten Rom gegeben. Vorschriften für Baupolizei werden besonders erwähnt Tac. Ann. 4, 62.

Ich will hier abbrechen, nicht als ob sich keine Vergleiche mehr ergäben, sondern im Gegenteil, weil für die noch zu besprechenden Dinge so viele sich aufdrängen, daß ich einen Damm aufwerfen muß. Insbesondere über die Organisation unseres heutigen Gerichtswesens bieten sich viele Anknüpfungspunkte dar, namentlich bei der Besprechung der Prozesse des Sokrates und des Verres.

Eine gewisse dreifache Abstufung des Ungehorsams gegen die Gesetze, wie wir sie heute haben in Verbrechen, Vergehen, Übertretungen, nennt auch schon Tacitus bei den alten Germanen (Germ. 12): *scelera, flagitia, delicta,* und dem entsprechend auch eine Abstufung der Strafen. Dort auch der Unterschied zwischen 'Buße' (Wergeld) und Strafe; dort auch die Schöffengerichte, denn die *comites,* die Tacitus den Gaurichtern beilegt, sind nicht bloße Begleiter zur Erhöhung der *auctoritas,* sondern Beisitzer und Urteilsfinder. Der Ausdruck *qui iura per pagos reddunt* führt von selbst dazu, die Tätigkeit der Gaurichter mit der der römischen Prätoren in Beziehung zu setzen, die ja auch in den Provinzen *iura per pagos vicosque reddunt* (s. z. B. Cic. Verr. 4, 25).

Allein ich fürchte schon bisher mich allzusehr ins Detail verloren zu haben, und das ist eine der Klippen, die vermieden werden müssen. Es ist Sache des Taktes des Lehrers und hängt ab von der zur Verfügung stehenden Zeit, daß hier weise Beschränkung eintritt. So wenig man nach Horaz den Trojanischen Krieg mit dem Ei der Leda anfangen soll, so abgeschmackt wäre es, an die Ode *o navis referent* usw. eine Besprechung über die Notwendigkeit einer verstärkten Flottenvorlage anknüpfen zu wollen. Politik, d. h. Parteipolitik gehört nicht in die Schule, und spontaner Patriotismus ist nicht zu verwechseln mit Chauvinismus. Das ist die andere Klippe. Wir können unsere

Schüler nicht mit der Masse aller der Gesetze bekannt machen, an deren Überfülle wir leiden (vgl. Tac. Ann. 3, 25: *ut antehac flagitiis, ita tunc legibus laborabatur*), und können ihnen auch nicht erklären, um mich weiterhin der Worte des Tacitus zu bedienen, *quibus modis ad hanc multitudinem infinitam ac varietatem legum perventum sit*, aber wir können bei unsern Schülern diejenige Gesinnung pflanzen, die sie später befähigt, dem Worte des Xenokrates nachzuleben, der nach Cicero De rep. auf die Frage, was denn seine Schüler erreichen, die Antwort gab, daß sie das aus innerem Triebe tun, wozu sie durch die Gesetze angehalten werden, und ihnen auch den bei Tacitus geschilderten Zustand als Ideal vorführen, der Germ. 19 von den alten Deutschen sagt: *plus ibi boni mores valent quam alibi bonae leges.*

Ich fasse das Gesagte nochmals kurz zusammen:

1. Ich stimme denjenigen bei, die eine eingehendere Belehrung auch der gymnasialen Jugend über politische Dinge wünschen.
2. Ich möchte dies aber nicht in besonderen, für eine 'politische Propädeutik' angesetzten Stunden, noch in einem systematischen Vortrag und in rein theoretischen Auseinandersetzungen getan wissen, sondern möchte,
3. daß diese Besprechungen sich an den Gymnasialunterricht organisch und zwanglos anlehnen, und zwar
   a) in mehr zusammenhängender Darstellung an das Fach der Geschichte, die nach einer gewissen Seite zu beschränken, nach einer anderen zu erweitern wäre;
   b) in mehr gelegentlichen Parallelen an die nach ihrem Inhalt besser auszuschöpfenden Schriftsteller der Griechen und namentlich der Römer und an die Altertümer. Es dürfte sich empfehlen, gewisse Partien von Platons Staat und Ciceros Schrift De re publica in den Kreis der Schullektüre aufzunehmen (vgl. Teubners Philosophische Chrestomathie der Griechen und seine Schülerausgabe von Ciceros philosophischen Schriften).
4. Zu hüten hat man sich vor einem allzutiefen Eindringen in das Detail, vor gewaltsamen Vergleichungen und vor dem Hereinnehmen von Parteipolitik.
5. Es handelt sich also um Anbahnung derjenigen Kenntnisse, die den reifen Gymnasialschüler teils jetzt schon, teils später befähigen, seine Zeitung mit Verständnis zu lesen, die Tagesfragen zu beurteilen, sich in den Formen des öffentlichen Lebens einigermaßen zurechtzufinden, das politisch Gewordene mit geschichtlichem Sinn aufzufassen und sein Vaterland zu lieben.

DIE BEDEUTUNG DER PHILOSOPHIE FÜR DEN ZUSAMMENHANG DES HÖHEREN UNTERRICHTS

Mit kritischen Versammlungsnachklängen

Von Kurt Geissler

I. Kritisches. Die Mittel zur Reform

Der Kampf um die Reform auf dem Gebiete des höheren Schulwesens ist augenblicklich sehr lebhaft. Man hofft zunächst die Bestimmungen in Preußen über den Lehrplan, die Ausbildung der Lehrer und die Besetzung der Professuren in gewisser Richtung ändern zu können, dann aber auch in anderen deutschen und außerdeutschen Ländern ähnliche und möglichst übereinstimmende Gestaltung des Unterrichtswesens zu erreichen. Wenn es in einer Reihe von Jahren dahin kommen sollte und eine Zeit längerer Kampfesruhe danach eintreten sollte, so müßte diese Reform auch wirklich dem Bedürfnisse der Zeit entsprechen, nicht aber etwa nur den Bestrebungen einer einzelnen Richtung oder einiger Richtungen, die verstehen ihre ähnlichen Wünsche besonders hervorzukehren.

Welche Mittel gibt es nun überhaupt, um Änderungen hervorzubringen? Es ist selbstverständlich, daß im öffentlichen, nicht privaten Unterrichte die Bestimmungen der Behörden maßgebend sind. Eine besondere Frage ist es, ob der Privatunterricht in größerem Umfange wünschenswert ist, etwa, weil er sich einer gewissen Freiheit erfreut. Letzteres ist ohne Frage richtig, anderseits aber ist die Existenz desselben gegenüber dem allgemeinen Einflusse und der größeren Billigkeit des öffentlichen Unterrichts (ich meine für die einzelnen Eltern) schwierig, er muß sich mehr den Wünschen der Eltern anschmiegen, ist insofern weniger unabhängig diesen Eltern gegenüber, er verfügt weniger über Mittel, vermag darum meist nicht so gute Kräfte zu fesseln. Endlich ist er nicht einheitlich organisiert und darum weniger im stande einen gemeinsamen Einfluß auszuüben. Für eine allgemeine Reform des Unterrichtswesens, von der natürlich auch der Privatunterricht mitbetroffen wird, werden wir eine möglichst allgemeine Äußerung aller beteiligten Kreise wünschen. Die Kreise der Eltern versuchen neuerdings, durch Versammlungen, auch durch Zeitschriften, etwas mehr als früher öffentlich mitzusprechen. Diese Äußerungen sind natürlich nur recht einseitig. Denn es sind doch verhältnismäßig nur recht wenige, die auf solche Versammlungen gehen, sich daselbst durch eigenes Wort oder Abstimmung äußern können; ferner stehen dieselben dabei un-

bewußt unter dem Einflusse gewisser, sich lebhaft interessierender, zum Teil wieder aus den Lehrkreisen stammender Elemente, was um so natürlicher ist, als die Eltern i. A. nicht die eingehende Kenntnis aller Verhältnisse haben und sich entweder durch ihre zufälligen Privaterfahrungen oder durch die besonders heftig hervorgebrachten Ansichten der Rednerkreise bestimmen lassen.

Mehr als durch solche doch nur vereinzelte Kundgebungen werden die Regierungen durch die Äußerungen der Fachkreise selbst beeinflußt. Es ist ganz selbstverständlich, daß eine gerechte Regierung stets auf die Stimmen hört, welche oft, laut und mit Sachkenntnis ertönen. Eine Änderung tritt dann vernünftigerweise nicht sofort, sondern nach längerem Beobachten und nach Anstellen betreffender Erhebungen, Herbeiholung von Gutachten usw. ein. Es muß unserer Kultur daran liegen, daß solche Beeinflussung einer vernünftig, vorsichtig und gerecht verfahrenden Regierung auch wirklich objektiv geschieht, das heißt daß sie nicht seitens einzelner, interessierter Kreise und nur in deren Sinne, sondern möglichst seitens aller Beteiligten stattfindet. Die Mittel dabei zum Worte zu kommen sind bekannt. Erstlich ergreifen in den zahlreichen Zeitschriften solche das Wort, welche überhaupt schriftstellerisch tätig sind. Es ist dies eine verhältnismäßig kleine Anzahl. Die Leitungen der Zeitschriften können nur solchen das Wort geben, welche durch den Inhalt, die Art ihrer Arbeiten, aber auch durch ihren sonstigen Ruf sich als fähige pädagogische Schriftsteller erweisen. Dann haben die Zeitschriften natürlich meist gewisse Richtungen und weichen von denselben nicht ohne Not, schon aus Rücksicht auf ihren bestimmten Leserkreis, ab. Sind nun auch solche Schriftsteller meist in ihrem Berufe besonders tüchtig, also geeignet besonders gehört zu werden, so ist doch ihre Meinung nicht ganz von selbst diejenige der großen Mehrheit. Und bei Reformen muß an solcher Meinung gelegen sein. Eine allgemeine Meinungsäußerung, etwa nach Art politischer Abstimmungen, ist auf diesem Gebiete schwer, würde auch die Übelstände solcher Abstimmungen mit sich bringen. Nichtsdestoweniger würde ich Versuche empfehlen, gewisse wichtige Fragen zur allgemeinen Abstimmung zu bringen, etwa durch Rundschreiben. Das hat Schwierigkeiten, ist auch kostspielig. Die einzelnen Zeitschriften könnten nur für ihren Leserkreis sammeln. Die Lehrer der höheren Schulen lesen nur zum Teil regelmäßig pädagogische Zeitschriften, auch wenn dieselben in den Lehrerbibliotheken gehalten werden. Gleichwohl wären Versuche erwünscht. Wie aber kommt sonst die Meinung der großen beteiligten Kreise zum Vorschein? Es ist neuerdings immer mehr Mode geworden Versammlungen oder Kongresse schulwissenschaftlicher und fachwissenschaftlicher Art zu veranstalten. Zu welchen Zwecken? Mit Recht wird gesagt: zum Austausche von Ideen, zur Anregung. Wenn auch dieser Ideenaustausch durch die dauernd erscheinenden Zeitschriften gut vermittelt wird, so werden doch durch Versammlungen persönliche Beziehungen angeknüpft, die wertvoll sein können. Das ist gewiß richtig. Doch ist es auch richtig zu überlegen, welcher Art und von welcher Wirksamkeit diese Beziehungen sein werden und wieweit man den Versammlungen eine allgemeine Gültigkeit beimessen wird.

Es ist bekannt, daß neuerdings regelmäßig auf den Versammlungen Resolutionen vorgeschlagen und vorgenommen werden, die alsdann in die Öffentlichkeit kommen, und zwar auch in die große Öffentlichkeit der allgemeinen Presse, der Elternkreise durch die Berichte der Tageszeitungen. Die Presse ist vertreten, es werden Veranstaltungen festlicher Art vorgenommen, Reden allgemeiner Gattung gehalten, es werden Damen zugezogen, man amüsiert sich neben vieler Arbeit. Daß auf diesem Wege ein öffentlicher Einfluß ausgeübt werden kann, ist klar. Dann aber werden die möglichst einstimmig anzunehmenden Resolutionen den Regierungen unterbreitet. Je größer die Versammlungen sind, je mehr Redner auftreten, je allgemeiner und weitgehender die Vorschläge sind, um so mehr rechnet man auf Gehör bei den Behörden. Namen bekannten Klanges müssen besonders dabei sein, und diese selben Namen wird man begreiflicherweise dann leicht wiederfinden bei den Personen, welche behördlicherseits mit Erhebungen oder Vorschlägen betraut werden.

Sind nun solche Versammlungen i. A. der Ausdruck des Zuges der Zeit, der Mehrheit der beteiligten Kreise? Erstlich haben nicht gerade viele Zeit dieselben zu besuchen. Sie werden natürlich möglichst in Ferienzeiten abgehalten oder es werden besondere Dispensationen von den Amtsgeschäften zwecks des Besuches erbeten. Die Versammlungen werden bald hierher bald dorthin verlegt. Es ist dies eine Maßregel, die erstens den viele Versammlungen besuchenden Teilnehmern eine Abwechslung gewährt; dann aber auch wird durch den Wechsel, namentlich durch Wechsel der Länder die Aufmerksamkeit auf die Versammlungen allgemeiner erregt. Der Charakter wird oder erscheint allgemeiner. Ist es nun richtig, daß durch diesen Wechsel wirklich Gelegenheit geboten ist die Stimme aller zu hören? Wer eine Anzahl von Versammlungen mitgemacht hat, weiß, daß auf denselben, zumal wenn bestimmte Reformfragen schweben, bestimmte Persönlichkeiten immer wieder anzutreffen sind. Diese haben ein besonderes Interesse, besonderen Eifer für die Reform, scheuen darum die Mühseligkeiten nicht, welche weitere Reisen, das Besuchen von langen Sitzungen, auch von den Festlichkeiten mit sich bringen. Es ist selbstverständlich, daß die Bekanntschaften und persönlichen Beziehungen hauptsächlich angeknüpft werden zwischen Vertretern derselben Richtung, der ähnlichen Reformideen. Ebenso begreiflich ist es, daß auf der nächsten, wenn auch sehr entfernt vom vorigen Orte abgehaltenen Versammlung wenigstens die Freunde und Gesinnungsgenossen der Redner auf früheren Versammlungen auftreten. Wird ein Kongreß an einem Orte abgehalten, wo er lange nicht oder noch nie getagt hat, so wird ein großer Teil der Teilnehmer von dem Orte oder der Umgebung gestellt. Außer hervorragenden Kräften beteiligen sich viele jüngere. Sie bekommen einen lebhaften Eindruck von den gehaltenen Reden, sie lernen zum Teile erst durch diese die schwebenden Fragen genauer kennen, sie werden für die Wünsche der daselbst auftretenden Richtungen interessiert, zumal wenn Männer mit rühmlich bekanntem Namen daselbst mit ihnen persönlich bekannt werden. Meist wird der Ort der nächsten Versammlung schon im Anschlusse an diese bestimmt, und es sind bereits Persönlich-

keiten da, die einladen und den Hauptrednern der augenblicklichen Versammlung nahe gekommen sind.

Angenommen nun, es werde auf solcher Versammlung eine bestimmte Reformrichtung besonders vertreten — daß dies oft geschieht, ist natürlich und unbestreitbar —, so ist schon die Festsetzung für die wichtigen allgemeinen Vorträge in bestimmter Richtung im voraus getroffen. Auch an Sektionsvorträgen gerade in bestimmter Richtung fehlt es nicht, wenn auch natürlich andere angenommen werden, im Falle sie von irgendwie hervorragender Seite angemeldet werden. Die Verteilung der Vorträge nach der Zeit und Reihenfolge ist Sache des Vorstandes, ebenso die Feststellung der Zeit, die dem Redner gewährt wird. Endlich wird auch die Diskussion selbstverständlicherweise geleitet von den innerhalb der Versammlungen gewählten Sektionsleitern. Die Wahl findet nach Vorschlag und dann nach Zustimmung der Anwesenden (Mehrheit) statt. In den Diskussionen wird das Wort erteilt nach der Meldung, aber natürlich, falls sich viele melden, ist eine Beschränkung der Redezeit des einzelnen nötig. Daß es möglich ist bestimmte Parteien und Richtungen besonders zu Worte kommen zu lassen, dadurch, daß sich Anhänger dieser Richtung besonders viel zum Worte melden, auch wenn sie nichts zu sagen hätten als die Reden der Parteigenossen zu loben oder nach Reden entgegengesetzter Richtung allerlei einzelne Angriffe zu unternehmen, ist nicht zu verwundern. Tatsächlich passiert es nicht selten, daß manche Redner weniger Zeit für ihren Vortrag finden als vorgesehen, oder gar nicht dazu kommen, wenn die Diskussionen über die vorhergehenden Vorträge eingelegt und recht lang werden; auch daß für eine Diskussion (wie über den Kleinschen Hauptvortrag auf der Baseler Philologenversammlung) nur 10 Minuten und für jeden sich meldenden Redner dabei 5 Minuten festgesetzt werden.

Ich könnte mit der Wiedergabe solcher Beobachtungen fortfahren, das Gesagte wird aber genügen, um klar zu machen, daß diese Versammlungen trotz ihrer sonstigen Wichtigkeit ein Ausdruck objektiver Art der gesamten beteiligten Kreise nicht sind oder nicht zu sein brauchen. Auf die dabei gefaßten Resolutionen und gehaltenen Reden und Diskussionen hin behördliche Änderungen vorzunehmen, wäre entschieden zu widerraten, vielmehr ist kritische Prüfung in genannter Richtung durchaus angebracht. Ganz besonders aber ist dann Vorsicht anzuraten, wenn vorgeschlagen wird bestehende Freiheiten, die sich auf die Versuche der Lehrer i. A. beziehen, zu beschränken. Die augenblicklich wenigstens in Preußen bestehenden Bestimmungen gewähren rücksichtlich der Ausdehnung der Pensen, der Verlegung und Anordnung gewisser Gebiete z. B. in der Mathematik solche Freiheiten, welche von der Lehrerschaft sehr freudig empfunden wurden und werden. Das akademische, besonders das Universitätsstudium gewährt bisher den Studenten in der Wahl der Vorlesungen und des Studienganges weitgehende Freiheit; auch die Prüfungsbestimmungen lassen manche Wahl offen. Es wird von manchen Seiten eine Reform angestrebt, die entschieden zu Beschränkungen führen muß. Wenn nun auch bei den betreffenden Vorschlägen und allgemeinen Diskussionen auf Versammlungen

die bestehende Freiheit hier und da gelobt wird, betont wird, daß ja augenblicklich gar nicht die Behörden Beschränkung wollten, so werden doch Vorschläge gemacht, die in ihrer Wirkung zur Beschränkung führen müssen. Um so mehr ist es angebracht, nicht eilig darauf zu hören und eine möglichst objektive und allgemeine Kundgebung ohne besonderes Hervortreten bestimmter Kreise zu veranlassen. Dazu ist Weiterbestehen oder besser noch Vermehrung der Freiheiten nötig, abwartendes, vorsichtiges Verhalten der maßgebenden Personen, Vorsicht gegenüber solchen Meinungsäußerungen, die sich etwa als Vertretung der Mehrheit selbst hinstellen.

Die heutige Reformfrage hängt sehr mit den tiefsten Fragen des Unterrichts zusammen, das sollte nie übersehen, das sollte nie übertäubt werden. Die innersten Fragen des Unterrichts wie auch der Wissenschaft, soweit sie sich berühren und allgemeine Grundlagen benutzen, sind philosophischer Natur oder hängen mit der Philosophie eng zusammen. Ein Zurückdrängen der Philosophie, etwa dadurch, daß ihr zwar Reverenzen erwiesen werden, sie aber doch innerhalb der bestimmten Vorschläge tatsächlich für die Zukunft beschränkt oder einseitig beeinflußt wird, würde für lange Zeit verderblich sein. Man kann nicht ungestraft den inneren Zusammenhang der Fächer vernachlässigen zugunsten bestimmter, wenn auch für die Fächer wichtiger Reformen. Unsere Zeit i. A. ist glücklicherweise der Vertiefung in philosophischer Hinsicht günstig, die Zeit ist überwunden, in der sehr allgemein die großen Erfolge exakter Naturwissenschaft zur Verflachung mißbraucht wurden, anstatt dieselben in ihrem Gebiete anzuerkennen und zu bewundern, aber sie auch in tieferem Sinne aufzufassen und in den philosophischen Zusammenhang tieferer Art zu bringen. Das ist natürlich schwer, und schwere Aufgaben werden nicht rasch gelöst bei neuauftretenden, glänzenden und praktisch sehr wertvollen Errungenschaften. Jetzt aber ist die Zeit günstig dafür. Zwar verlangt ein fachmännisches Verständnis dieser exakten Kenntnisse immer mehr Zeit, immer mehr Vorbereitung; die Gefahr des Auseinanderklaffens der Lehrfächer wird immer größer. Aber um so größer ist das Bedürfnis dem entgegenzutreten. Das Grenzgebiet zwischen den exakten und den übrigen Wissenschaften, die Untersuchung der Grundlagen kann diesen Zusammenhang schaffen. Und es ist auf diesem Grenzgebiete inzwischen viel gearbeitet worden. Sorgen wir dafür, daß diese Arbeit nicht durch einseitiges Hervorkehren der Praxis und der weitgehenden technischen Gelehrsamkeit fortgedrängt werde, daß sie auch für die Einigung der Schule verwendet werden kann! In dieser Beziehung hoffe ich durch genauere Betrachtung einer bestimmten Reformrichtung Nutzen stiften und hernach für den Zusammenhang der Lehrfächer fruchtbringende Gedanken zusammenfassen und zum Teil neu vorbringen zu können.

II. Die Reformvorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft der Naturforscher und Ärzte

Daß einzelne Männer der Wissenschaft und Lehrpraxis sich in entschiedener Art äußern, auch sich zusammentun zur Erreichung der von ihnen gewünschten

Ziele, ist gewiß anzuerkennen. Möchte das nur von recht vielen Seiten geschehen! Aber es ist selbstverständlich, daß solche Vorschläge auch entsprechend einer öffentlichen Kritik unterzogen werden. Es ist schon viel für und wider geschrieben worden. Da jetzt ein zusammenhängender Bericht vorliegt[1]) und da auf der letzten öffentlichen Versammlung (49. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Basel, September 1907) die Vorschläge dieser Kommission besonders in den Vordergrund getreten sind, so wird eine Kritik seitens eines Teilnehmers der Versammlung mit dem Versuche einer weiteren Übersicht bez. des höheren Unterrichtswesens am Platze sein. Dabei soll durchaus nicht die Anerkennung unterdrückt werden, daß überhaupt die Reformversuche energisch in Fluß gebracht worden sind, daß viele Gedanken unzweifelhaft richtig sind. Aber es erscheint ganz nötig, die daraus gezogenen Folgerungen und die damit auch begründeten Vorschläge mit weiteren Ausblicken kritisch zu prüfen. Der Wunsch, daß diese Vorschläge weitgehende Diskussion und Prüfung anregen mögen, ist ja auch mehrfach ausgesprochen worden; dann muß aber auch eine Prüfung nicht bloß im einzelnen, sondern auch rücksichtlich der allgemeinen voraussichtlichen Wirkungen solcher Reformen willkommen sein, möchte auch dabei etwa ein Widerspruch gegen die am lebhaftesten verfochtenen und wesentlichsten Ideen zutage kommen.

Die Unterrichtskommission ist eine private Kommission, eingesetzt auf Vorschlag auf einer Versammlung der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte. Sie hat dann durch Sitzungen, mannigfache Zwischentätigkeit, durch Besprechung der betreffenden Fragen auf einer Reihe nacheinander folgender Versammlungen in Kassel, Breslau, Meran, Stuttgart, Dresden, auch durch Besprechungen dieser Fragen auf den letzten Philologenversammlungen (Hamburg, Basel) und durch Beteiligung an anderen Versammlungen, z. B. denen des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts gewirkt. Es wirken in der Kommission und bei den diese Vorschläge unterstützenden Unternehmungen besonders Professoren von Hochschulen, erklärlicherweise (ohne daß dies etwa ein Vorwurf sein soll) von einander in den Ansichten nahestehender Richtung; es sind auch Lehrer höherer Schulen hinzugezogen worden. Ich brauche nicht besonders zu betonen, daß trotz vielfacher Veröffentlichungen in Aufsätzen und Reden eine solche Kommission nicht die objektive Vertretung aller Ansichten, aller naturwissenschaftlichen Lehrkreise sein kann, geschweige denn der Lehrkreise aller Fächer; und es ist in der Tat auch mancherlei gegen diese Vorschläge, gegen die Absichten der Kommission geschrieben und gesagt worden. Die Meinungsverschiedenheit hängt nicht bloß mit dem Unterrichte an sich, sondern auch, wie ich noch sagen werde, indirekt, aber wesentlich mit wissenschaftlichen Streitfragen zusammen.

[1]) Die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte, Gesamtbericht von A. Gutzmer. Sonderabdruck: Vorschläge für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Mathematik und Naturwissenschaften. B. G. Teubner 1907.

Das Ziel solcher Tätigkeit ist selbstverständlicherweise die Einwirkung auf die Gestaltung des Unterrichtswesens in der Zukunft. Die Schlußbemerkung des genannten Gesamtberichtes spricht (S. 41) die 'lebhafte Bitte' aus 'um Unterstützung unserer Bestrebungen an diejenigen, die es angeht'; 'zunächst an die Hohen Behörden, die wir bitten, nach allen Richtungen unsere Vorschläge zu prüfen, um sie hinterher, wie wir hoffen, sowohl durch Bewilligung der erforderlichen Mittel, durch Lehraufträge und Examenbestimmungen zu stützen, als namentlich auch durch eine wohlwollende und verständnisvolle Verwaltungspraxis'. Es wird behauptet, daß 'gemäß der heutigen Entwicklung der Wissenschaft — wenn anders die Ausbildung der Lehramtskandidaten nicht völlig verflachen soll — eine konsequente Trennung zwischen den mathematischen und den biologischen Hochschulstudien einzutreten hat'. Ferner wird der 'Appell besonders nachdrücklich an die akademischen Lehrer gerichtet'. 'Die beteiligten Dozenten an derselben Hochschule — oder auch die Dozenten desselben Faches an den verschiedenen Anstalten — sollten sich zusammenschließen und in gemeinsamer Beratung überlegen, welche Veränderungen und Verabredungen am Platze sein mögen. Können dabei unsere Vorschläge anregend wirken, so wäre das ihr schönster Erfolg.' Die Hochschullehrer sollten von ihrem 'schönsten Vorrechte' Gebrauch machen 'selbst Hand anzulegen und nach eigener Initiative zu handeln. Und es muß in der Tat gebessert werden. Es läßt sich doch nicht leugnen, daß die allgemeinen Interessen der wissenschaftlichen Ausbildung unserer Lehramtskandidaten durch Interessen mehr spezieller Art vielfach zurückgedrängt sind'. Es wird mehrfach ausgesprochen, daß 'biologische und mathematische Studien ganz heterogene Geisteskräfte in Anspruch nehmen'. Die Dozenten sollten anfängliche Unbequemlichkeiten und Schwierigkeiten überwinden, die in Aussicht ständen, 'namentlich nach ideeller Seite. Denn es ist keinem Dozenten angenehm, eine breite Einwirkung auf die Studierenden, vermöge deren er die besonderen Interessen seines Faches weitgehend zur Geltung bringen kann, mit einer mehr eingeengten zu vertauschen'. Ob es wirklich nötig ist oder für den allgemeinen Zusammenhang der Schulbildung wünschenswert, die mathematischen und biologischen Lehrfächer konsequent zu trennen, und ob wirklich ganz 'heterogene Geisteskräfte bei biologischen und mathematischen Studien in Anspruch genommen werden', darauf werde ich noch eingehen. Die Kommission wendet sich 'schließlich an die ausgedehnten Kreise der Oberlehrer'. Das Schlußwort: 'Leistungsfähigkeit im Berufe auf Grund vorausgegangener gründlicher wissenschaftlicher Vorbereitung — das ist der Stolz des deutschen Oberlehrerstandes gewesen, seit er besteht, und das soll sein Stolz bleiben' wird niemand anzweifeln. Damit ist aber freilich nicht gesagt, ob das Verlangen noch größerer Trennung der Fächer, noch mehr vorgeschriebener oder angeratener bestimmter Studiengänge, ganz besonderer Hervorkehrung der Technik oder gar einer Trennung einer Disziplin wie die Mathematik in eine approximative, für den Unterricht zunächst geeignete und in eine präzise, eigentlich wissenschaftliche, der Gesamtaufgabe der Schule und dem Stolze des Oberlehrerstandes an sich förderlich sein würde.

Den Besuchern der Baseler Schulmännerversammlung kann es nicht entgangen sein, wie oft daselbst in einem gewissen Gegensatze die Rede gewesen ist von Männern der Schule und von Männern der Wissenschaft, von Schule und Hochschule, wenn auch freilich hier und da kräftig eine Vereinigung gewünscht wurde. Diese Vereinigung kann geschehen entweder unter der Voraussetzung der stets vorausgehenden Urteile und der Führung der Männer, welche an Universitäten die Wissenschaft vertreten sollen, und des nachfolgenden Beifalls von Schulmännern, oder unter der Voraussetzung, daß das Urteil der an den Schulen lehrenden Männer in bezug auf den Betrieb des Unterrichts wenigstens ebenso maßgebend oder gar in erster Linie wichtig ist. Nicht etwa ein Gegensatz zur wahren Wissenschaft wäre den Lehrern erwünscht, auch nicht in ihrer eigenen Ausbildung, sondern die Fähigkeit allgemein wissenschaftliche Einsicht zu haben und hinsichtlich der eigentlichen Schulfragen nicht geradezu der weitgehenden, alle Kräfte absorbierenden, etwa technisch sehr schwierigen allerneuesten Forschungen zu bedürfen. Daß es höchst wünschenswert ist durch Ferienkurse, Lektüre, Übungen usw. in den Naturwissenschaften stets au fait zu sein, wird niemand bezweifeln, wohl aber, ob das ganze Studium durchaus danach zugeschnitten sein muß die einzelnen Fächer zu trennen, 'ganz heterogene' Geisteskräfte anzuwenden, anstatt den allgemein bildenden und den verschiedenen Fächern gemeinsamen Denkgrundlagen nachzuspüren. Nun es wird immer sofort hiergegen gesagt, man wolle ja auch eine recht gute allgemeine Bildung; die Frage ist nur: wird sie bei den vorgeschlagenen Reformen, bei der nur gelegentlich erwähnten philosophischen Ausbildung auch eintreten? Wie werden die Vorschriften usw. tatsächlich wirken? Es ist dabei allerdings von Interesse, auch einmal auf Versammlungen einen Eindruck zu erhalten darüber, was stets mit besonderer Energie betont wird, was aber nur mit allgemeinen Zugeständnissen und wohlwollenden Urteilen berührt ist. Die Kommission meint (im Gesamtbericht S. 35), daß 'die Fühlung zwischen den Vertretern der höheren Schule und den Hochschullehrern vollständig verloren gegangen sei' bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und 'wird jede Maßregel begrüßen, die geeignet scheint, die Bestrebungen auf erneuten Anschluß, die in dem letzten Jahrzehnt hervorgetreten sind, zu kräftigen, das zerrissene Band wieder anzuknüpfen'.

Felix Klein (Göttingen), der besonders bei den Arbeiten der Unterrichtskommission beteiligt ist und eine unermüdliche Tätigkeit, auch auf Versammlungen, entwickelte, sagte in seinem Vortrage auf der Baseler Versammlung (nach wörtlicher Aufzeichnung), er sei 1905 nicht im Auftrage, sondern im Einvernehmen mit der Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung nach Hamburg zur dortigen Philologenversammlung gegangen, um dort damit bekannt zu machen, sei dort mit Prof. P. Wendland (Breslau, der in Basel über Universität und Schule den allgemeinen Vortrag bez. der Altertumswissenschaft hielt, wie Klein über Mathematik und Naturwissenschaft, Prof. Al. Brandl-Berlin über neuere Sprachen, Prof. Ad. Harnack-Berlin über Geschichte und Religion, stets besonders wegen Ausbildung der Lehramtskandi-

daten) in Beziehung getreten; daraus sei 'die Quadrupelallianz von heute' entstanden, die heute nur die Frage der Lehramtskandidaten herausgreife. Es rede jeder für seine Person, es habe keine genaue Verabredung über den Inhalt der Vorträge stattgefunden. Falls doch eine Übereinstimmung herauskommen sollte, so sei das ein erfreuliches Resultat. Die Kommission als solche habe nun ihr Amt niedergelegt, aber es werde ein neuer Ausschuß gebildet, mit Vertretung der großen Vereine, der praktischen Ingenieure, der Gelehrten, damit man von Zeit zu Zeit zusammenkäme und 'um wirklich Hand anzulegen, damit etwas geschieht'. An den Universitäten herrsche bisher ein kollegiales Verhalten, aber man spreche nicht von dem, was man eigentlich mache. Er wolle dieses Verfahren das Individualverfahren nennen. Man habe auch unterschieden zwischen Universitätsprofessoren, welche die Wissenschaft förderten, und solchen, welche besonders für den Unterricht da wären. Klein ist entschieden für ein gemeinsames Handeln, für ein energisches Eintreten und Zusammengehen, für gleichzeitiges Fördern der Wissenschaft und tätige Stellungnahme zum Unterricht. Kurz es geht aus seinen Reden hervor, daß die Bestrebungen dieser Richtung sind, für bestimmte Studiengänge, bestimmte Richtung der Studien einzutreten und zwar mit vereinten Kräften, auf die Studierenden wie die Lehrer einzuwirken. Dazu paßt die Schlußbemerkung, sie wollten nicht: 'Freiheit und — Gleichgültigkeit, sondern Freiheit und Gemeinsinn.'

Wie wird nun die Art der gewünschten Reform begründet? Man sei, wie der Genannte in derselben Rede sagte, vielfach zu weit in Spezialvorlesungen gegangen, er selbst als Vertreter der reinen Mathematik ebenfalls; die Studierenden assimilierten ihre Gedanken oft nicht den hohen Theorien, und dieselben würden nach dem Examen vergessen. Anderes werde dadurch verkümmert. Verschiedene Beispiele, die hier wie in den Berichten angedeutet wurden, erscheinen mir entschieden übertrieben, falls sie irgendwie als Beispiele allgemeiner vorkommender Schäden gelten sollen, die man durch allgemeine Reformen abändern müsse. Es wird wohl nur sehr selten vorkommen, daß Kandidaten oder Lehrer der Naturwissenschaft und Mathematik die Gesetze nicht kennen, die in der Bewegung des Weltsystems herrschen. Man erlebe in Preußen, daß ein junger Kandidat, der bisher nur Mathematik getrieben habe, oft Zoologie und Botanik in Sexta treibe. (Dazu sollte die im Examen verlangte Zoologie und Botanik nicht ausreichen?) Oder daß ein Biologe nun bis zur Prima mathematische Sachen erklären müsse. Notfälle, die vorkommen können, werden durch die beabsichtigten Trennungen und das Verlangen, daß nur mit erstgradigen Zeugnissen Versehene den Unterricht auch unten geben sollen, praktisch nicht ein für alle Mal beseitigt. Es ist allerdings richtig, daß die Übertragung spezialwissenschaftlicher und gar noch bestrittener Lehren wie z. B. der Mengenlehre, der Lehre vom Transfiniten, der nichteuklidischen Geometrien auf den Schulunterricht bisher kläglich gescheitert ist. Aber es ist keineswegs richtig, daß jemand, der diesen und anderen spezialwissenschaftlichen Untersuchungen eine Abneigung und Vergeßlichkeit entgegenbringt, das

Wesen wissenschaftlicher Mathematik nicht mehr verstehen sollte und daß für die Schule wenigstens für den Anfang mehr eine approximative Mathematik gut wäre. Das Mittel, die Kandidaten dafür recht lange in praktischer Beziehung auszubilden, die Mathematik der Technik recht zu nähern, dient jedenfalls nicht dazu dem Ideale eines besseren Zusammenhanges in den Schulwissenschaften und einer philosophischen Vertiefung näher zu kommen. Nun wird zwar auch von genannter Richtung hier und da gesagt, man wolle die Zeit für die gewünschten praktischen Übungen usw. möglichst gering wählen, damit 'dem Studenten Muße bleibe für seine allgemeine Bildung und damit nachher alle gut zusammenwirken könnten an einer Schule'. Aber sind die vorgeschlagenen wirklich Mittel, die dahin wirken? Es ist wahrlich keine kleine Zeit, wenn man 'nur für die ersten sechs Semester' vorschreiben will, was der Student zu tun habe, und wenn darüber hinaus 'individuelle Freiheit gelassen wird entweder zur Verbreiterung des Wissens oder zur Vertiefung'.

Im Gesamtbericht heißt es, 'daß dem Kandidaten in der (preußischen) Prüfungsordnung zwar eine große Freiheit gelassen ist, wie er sich auf der Hochschule ausbilden bezw. welche Kombination von Lehrbefähigungen er erwerben will, daß er aber später (aus schultechnischen Gründen) in die Lage kommen kann je nach Bedürfnis den Unterricht selbst in solchen Fächern übernehmen zu müssen, für welche er überhaupt keine akademische Vorbildung besitzt'. Wieder ist hier etwas sicher höchst selten in Notfällen Vorkommendes besonders hervorgekehrt, und daraufhin werden Forderungen gegründet. 'Die wissenschaftliche Denkweise hat sich innerhalb der einzelnen in Betracht kommenden Gebiete so verschiedenartig entwickelt und so weitgehend ausgebildet, daß von einer gleichförmigen formalen Schulung, welche an dem einen Gebiete erworben wird und sich dann auf das andere überträgt, in keiner Weise mehr die Rede sein kann.' Als Beispiel für diese schroffe Behauptung wird wieder (S. 4) die Mathematik und Biologie angeführt, die nach der Meinung der Kommission 'im Grunde sehr wenig miteinander zu tun haben; es ist nur eine indirekte Verbindung, welche von der Mathematik zur Physik, von da zur Chemie und von dieser zur Biologie führt'. Diese allerdings sehr an reine Fachansicht und sehr wenig an tiefere Verbindung der wissenschaftlichen Grundlagen erinnernde Ausführung ist charakteristisch. Auf eine zusammenpassende Schulung wird also verzichtet, an die Fähigkeit der Philosophie, eine Verbindung herzustellen, wird gar nicht gedacht. Eine 'gleichförmige Berücksichtigung der sämtlichen Disziplinen (der mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissenszweige) nebeneinander führe unausweichlich auf Dilettantismus'. Eine solche Vorbildung, bei der der innere Zusammenhang der Wissensgebiete für die Jugendbildung vernachlässigt wird, führt auf einen viel schlimmeren Dilettantismus, den in der Erziehung und Jugendbelehrung!

Es wird zwar von dem 'inneren Bande' gesprochen, 'welches die einzelnen Teile der mathematischen Wissenschaft miteinander verbindet', und das der Student ohne besondere Vorlesung nicht recht herausfindet, aber als solches

wird eine zusammenfassende Vorlesung verlangt (S. 11), die 'selbstverständlich gereifte Zuhörer voraussetzt'. Wenn von manchen Seiten neuerdings Vorlesungen über die philosophischen und historischen Grundlagen der Mathematik gewünscht würden, so hätte die Kommission diese nicht besonders in ihr Schema eingesetzt; sondern sie sagt: 'Wir denken uns, daß die einschlägigen Fragen, soweit sie nicht das Objekt von Spezialstudien sind, innerhalb der von uns (!) eingeführten Vorlesungen an geeigneten Stellen zur Behandlung kommen sollen.' In der Zeit der sogenannten 'generellen Studien', die womöglich mehr als die ersten sechs Semester umfassen sollen (S. 26), sollen 'ausgedehnte Übungen den Studenten zur Selbsttätigkeit hinleiten (S. 11). Sie sollen mit kleinen Aufgaben beginnen und bis zu selbständigen Arbeiten fortschreiten, 'vom ersten Semester beginnend durch seine ganze Studienzeit soll der Student (beim Studium der reinen Mathematik) regelmäßig an dem einen oder anderen mathematischen Übungskurs teilnehmen können'. Dazu werden weiter Dozenten, Assistenten gefordert, überhaupt werden vor allem die praktischen Übungen fortwährend verlangt in den verschiedenen Zweigen der exakten Wissenschaften, stets unter seminarartiger Anleitung. Zu den allerdings als wichtig hingestellten 'gemeinsamen Studien in Philosophie und Pädagogik' (S. 24) 'sofern sie zweckmäßig geleitet werden' (was heißt im Sinne der Kommission: zweckmäßig?), wird nur 'im allgemeinen Stellung genommen'. Die in der Prüfungsordnung genannten Gebiete Geschichte der Philosophie, Logik und Psychologie sollen in 'lebendiger Form zur Geltung gebracht werden, welche den Kandidaten anleitet, über die besondere Bedeutung seiner Fachgebiete im Rahmen des Gesamterträgnisses wissenschaftlicher Arbeit eine klare und zutreffende Auffassung zu gewinnen'. Es ist klar, daß dabei besonders das 'Fachgebiet' betont wird. Das würde auch nicht schaden, falls diese philosophische Belehrung von allgemein gebildeter Seite, nicht einseitig gegeben würde. Es wird aber 'empfohlen, diese Studien erst auf die zweite Hälfte der Studienzeit zu verlegen, wo der Kandidat neben reiferem Urteil bereits über einen umfassenden Stoff spezifischen Wissens verfügt'. Reif ist der Kandidat alsdann durch seine in den ersten sechs Semestern fast ausschließlich betriebenen Fachstudien, es fragt sich, ob diese Reife eine für eine objektive philosophische Auffassung seines Gegenstandes richtige ist und ob er vorher die Philosophie bez. seiner Fächer gut entbehren könne und nur gelegentlich von ihr seitens der Fachlehrer hören soll.

Mit den Grundlagen der Mathematik, ganz besonders mit denen der Unendlichkeitsrechnung (Infinitesimalrechnung), die schon auf der Schule gelehrt werden soll, steht es nun so, daß gerade dabei sich jedem die Fragen über die philosophischen Grundlagen der Wissenschaft auf das lebhafteste aufdrängen. Nach dem von der Kommission entworfenen Schema kommt man diesem Bedürfnis nicht im mindesten entgegen oder nach Belieben des Fachdozenten nur so, wie er gelegentlich will. Denn es soll getrieben werden im ersten Semester: Differentialrechnung und Integralrechnung, analytische Geometrie, Experimentalphysik I, Übungen, Praktika und Seminare; im zweiten Semester: Differential- und Integralrechnung II, darstellende Geometrie mit projektiver Geometrie, Ex-

perimentalphysik II, Übungen, Praktika und Seminare; im dritten Semester: Differentialgleichungen, Elementarmechanik mit graphischen und numerischen Methoden, Einleitung in die Chemie, Übungen, Praktika und Seminare. Ähnlich steht es mit den Studien in Chemie-Biologie. Erst im vierten Semester taucht neben mindestens ebensoviel Fachvorlesungen und sicherlich vermehrten praktischen Übungen die Geschichte der Philosophie auf, im fünften Semester wieder neben solchen die Logik, im sechsten Semester die Psychologie. Es wird zwar als 'durchaus notwendig' betrachtet (S. 26), daß 'der Student nicht nur in den Hörsälen und Laboratorien, sondern auch für sich zu Hause arbeitet und sich so zu einer selbständigen Persönlichkeit entwickelt. Wir wollen ihm auch die Freiheit lassen, seine Studien von vornherein nach der einen oder anderen Seite nach eigenem Ermessen auszudehnen'. Wie es aber damit in Wirklichkeit stehen wird, ist klar genug für jeden, der studiert hat und sich die neuen Verhältnisse ordentlich vergegenwärtigt. Werden dem jungen Studenten auch nur Studienpläne ausgehändigt, wird ihm, wie es bis jetzt heißt, auch nur darin geraten, so ist es unvermeidlich, daß alle fast ohne Ausnahme sich danach richten werden und ja nicht andere Bahnen gehen. Sie sind außerdem immer im persönlichen Verkehre mit den eigens dazu vermehrten Dozenten, zum mindesten mit den dazu einzuführenden Assistenten. Ihre Tätigkeit wird in den Übungen, in den Seminaren usw. kontrolliert, sie werden später von den Professoren geprüft (auch darin wird mehr als bisher gewünscht, daß die betreffenden selbst prüfen anstatt der Heranziehung von ferner stehenden Prüfenden). Es wird geradezu für das Lehramtsexamen empfohlen (S. 32), daß 'der Kandidat Belege über seine Beteiligung an Übungen und Seminaren, sowie Protokolle der von ihm besuchten Praktika event. auch Zeugnisse über abgelegte Semestralprüfungen (Fleißzeugnisse und dergl.) seiner Meldung zum Examen beilegt'.

Es geht klar aus all dem hervor, daß das Studium viel mehr der Schule genähert, die bisherige Freiheit eingeengt werden soll. Wie soll man da und bei der Menge der praktischen Übungen erwarten, daß die Studenten noch mit großer Freiheit wählen werden? Wie werden sie da allgemein bildende Vorlesungen belegen, die ihnen doch auch Zeit und Nachdenken kosten? Sie werden sich damit trösten, daß ja später noch solche Vorlesungen kommen werden, sie werden zu Haus das arbeiten, was für die Praktika, für die Beurteilung ihres Fleißes wichtig ist, sie werden sich vor allem an die Darstellung gewöhnen, welche ihnen in philosophischer Beziehung gelegentlich von den Fachdozenten gegeben wird, sie werden danach auch künftig ihr Interesse an philosophischer Geistesschulung immer mehr bemessen. Oder ist man der Ansicht, daß wirklich der Techniker oder der in bestimmtem Fache lange und eifrig Betätigte fähiger ist zu allgemein objektiver Auffassung? Glaubt man, daß der technisch praktisch gebildete Lehrer, der sich möglichst an ein bestimmtes Gebiet gehalten hat, geneigter sein wird, dem Auseinanderklaffen der einzelnen Fächer, diesem größten Fehler unserer höheren Schule, entgegenzuarbeiten, daß er sich später leichter den grundlegenden Gedanken der anderen Wissenschaften nähern wird, die an derselben Schule gelehrt werden? Die

Durchführung jener Vorschläge erfordert eine nicht geringe Zahl von Assistenten. Ein nicht geringer Teil der Studierenden würde dann im Anschluß 'unmittelbar an die Studienzeit' (S. 29) eine Assistentenstelle bekleiden können, wie gesagt wird, um die wissenschaftliche Selbständigkeit wesentlich zu vervollständigen, zu der etwa durch die Promotion ein Ansatz gemacht ist. Es dürfte nicht gerade häufig sein, daß eine Doktorarbeit wirklich wissenschaftlich selbständig ist, und es mag mit Recht bezweifelt werden, daß der Assistent, welcher nach Anweisung des Professors die Übungen leitet, im Sinne einer allgemeineren, für die Schule wichtigen Bildung selbständiger wird. Und doch sollen Assistenten solche werden, welche hernach in das Lehramt kommen. Es soll 'die Dauer einer solchen Stellung nicht mehr betragen als ein oder zwei Jahre, damit der Kandidat seinem späteren Berufe nicht entfremdet wird'. Daß eine Entfremdung dabei zu befürchten ist, scheint danach die Kommission selbst zu meinen. Es scheint ferner, als wenn gefürchtet werde, daß sich für diese Assistentenstellen nicht viele finden würden, falls sie schon vorher das Seminar- und Probejahr absolviert haben, also in das Lehramt eintreten können. Denn die Kommission will 'befürworten' eine Abänderung der in Preußen geltenden Bestimmungen, wonach die Assistentenzeit nur dann auf die Anciennität angerechnet wird, wenn der Kandidat schon vorher sein Seminar- und Probejahr absolviert hat. Er soll nach dem Wunsche der Kommission sein Probejahr auch hinterher ablegen können, und es soll ihm doch die Assistentenzeit angerechnet werden. Man sieht, daß alles, was für Durchführung der bestimmten gewünschten Veränderung günstig ist, in den Vorschlägen wohl berücksichtigt wurde in praktischem Sinne, daß aber hinsichtlich der oft erwähnten gelassenen Freiheit keine bestimmten Vorschläge gemacht werden, vielmehr hierbei nur von einer Möglichkeit gesprochen wird, einer Möglichkeit, die sich wahrscheinlich als eine praktische Unmöglichkeit, sicher aber als Nichtwirklichkeit herausstellen würde.

Während die Kommission meint, daß so wenig Zusammenhang zwischen dem mathematischen Denken und dem in der Biologie verwandten vorhanden sei, daß ein in dem einen Fache ausgebildeter Lehrer in dem anderen nicht brauchbar sei und daß immer nur, selbst unten, der Unterricht gegeben werden könne, wenn der Lehrer darin die oberste Examenstufe erreicht hat (d. h. mit anderen Worten wieder eine praktische vollständige Trennung der Disziplinen beim Unterrichten), empfiehlt sie (S. 30), daß sich eine nicht zu kleine Zahl mathematisch-naturwissenschaftlicher Kandidaten der Erweiterung ihres Studiengebietes durch philosophische Propädeutik und (!) Geographie zuwende, 'und zwar gilt dies von den Kandidaten der mathematisch-physikalischen Richtung in gleicher Weise wie von denen der chemisch-biologischen'. Es wird hinzugesetzt: 'So verschieden diese beiden Fächer (Philosophie und Geographie) untereinander sind, so gilt von ihnen doch gemeinsam, daß bei ihnen Mathematik und Naturwissenschaft in einen weiteren Rahmen gefaßt werden, innerhalb dessen sie in lebendige Beziehung zu anderen Wissensgebieten treten.' Mit dieser lebendigen Beziehung ist leider nicht eine solche Beziehung gemeint,

die auf die logisch bildenden gemeinsamen Grundlagen zurückginge und diese zur inneren Vereinigung der Schulfächer von früh an benutzte, sondern wieder etwas später in der Praxis oder Technik Wichtiges, die 'angewandte Mathematik', die solche Bedeutung 'für den künftigen Geographen besitzt' (S. 31). Es wird dann ausdrücklich 'wiederholt', daß diese Empfehlung philosophischer und geographischer Studien in Übereinstimmung stehe mit der Stellungnahme, 'die wir in unseren Meraner Lehrplänen vom Standpunkt der Schule aus zu diesen Fächern genommen haben. Wir wiederholen: weder Philosophie noch Geographie sind als solche den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zuzurechnen; sie verweben vielmehr gewisse Teile mathematisch-naturwissenschaftlicher Erkenntnis mit den Ergebnissen anderer Wissensgebiete'. Es ist recht traurig mit der Rolle der Philosophie bestellt, wenn sie nur gewisse Teile verweben soll und zwar in solchem Sinne mit den 'Ergebnissen' anderer Wissensgebiete. Wenn die Philosophie, insbesondere die philosophische Propädeutik, so aufgefaßt wird, so nützt der allgemeine Hinweis 'auf die hohe Bedeutung beider Fächer (Philosophie und Geographie)', wie er sich in allgemeinen Wendungen in den Veröffentlichungen und Reden findet, sehr wenig, wenigstens sicherlich denen nichts, welche die Wichtigkeit der Philosophie für den inneren Zusammenhang der Grundlagen (!) erkennen und ihn zum Heile der Schule verwenden möchten. Schon aus der Betonung, daß die Philosophie als solche zu trennen sei von den exakten Wissenschaften, geht hervor, daß die Kommission sich des eigentlichen Wesens der Philosophie nicht bewußt ist. Freilich steht damit im Zusammenhange, daß gar manche Vertreter der neueren Untersuchungen über die mathematischen Grundlagen selbst hierbei die Philosophie ausschließen möchten und diese Untersuchungen nicht außer der mathematischen Behandlung philosophisch zu behandeln vermögen. Die Behauptung, das sei nicht nötig, man könne z. B. durch Schaffung von Definitionen auskommen, ist für solche Grenzgebiete völlig hinfällig.[1]) Und wenn neuerdings eingesehen wird, daß die Benutzung dieser axiomatischen Untersuchungen für die Schule in der Weise nicht möglich war, wie sie versucht wurde, und wenn gar gemeint wird, man könne überhaupt eine präzise Mathematik von vornherein und für viele Jahre auf der Schule gar nicht gebrauchen, sondern nur eine approximative, so zeugt das nicht gegen die wirkliche Brauchbarkeit exakter Mathematik für den Unterricht, sondern nur gegen die bestimmte mathematische

[1]) Vgl. meine Aufsätze in: Unterrichtsbl. f. Mathematik u. naturw. Unterricht: Mengenlehre im Unterricht? Nr. 2, 1907; Neue Darstellung des Grenzbegriffes usw. Nr. 1, 1907; Die Bedeutung der Winkeldefinition für das Parallelenproblem Nr. 1, 1906; Der Winkel und das Unendliche Nr. 1. 2, 1903. Im Archiv f. system. Philosophie: Über Möglichkeit, Wirklichkeit, Notwendigkeit und die Grundlagen der Mathematik, März 1905; Über Begriffe, Definition und mathematische Phantasie, Januar und Juni 1906; Die Dimensionen des Raumes und ihr Zusammenhang, August 1907. In der Zeitschrift f. Philos. u. philos. Kritik: Identität und Gleichheit mit Beiträgen zur Lehre von den Weitenbeh. Bd. 126, S. 168 ff.; Die Gleichheit nach Behaftungen, Saccheri, Gauß usw. Bd. 128 S. 56 ff. Jahresbericht der deutschen Mathematikervereinigung: Die geometr. Grundvorst. und Grundsätze und ihr Zusammenhang XII Heft 5 u. a. in derselben Zeitschrift.

Richtung und deren Verwendbarkeit auf der Schule. Der richtige Schluß ist nicht der, daß die Philosophie mit der Mathematik und Naturwissenschaft als solche nichts zu tun habe, sondern daß andere Wege gesucht werden müssen für die Behandlung der präzisen Mathematik auf der Schule, auch wenn diese Wege mit der bestimmten wissenschaftlichen Richtung, die keineswegs die einzig richtige ist, nicht übereinstimmen sollten. Wir nähern uns hiermit der Besprechung der Methode des mathematischen Unterrichts, und ich werde zunächst auch in dieser Beziehung die Vorschläge jener Kommission und der ihnen nahestehenden Lehrer einer kurzen Prüfung unterziehen.

(Schluß folgt)

EIN HANDBUCH DES DEUTSCHEN UNTERRICHTS

Von Eduard Roese

In dem mit bemerkenswerter Schnelligkeit fortschreitenden pädagogischen Unternehmen, dessen Bedeutung und erste Leistungen vor Jahresfrist an dieser Stelle zur Besprechung gelangten[1]), sind seitdem zwei neue und voneinander ganz verschiedene Arbeiten vollendet: die deutsche Verslehre von Saran und die Geschichte des deutschen Unterrichts von dem Herausgeber des deutschen Handbuches, Adolf Matthias, selber.[2]) Mit dem Erscheinen dieses vierten und fünften Buches ist schon das erste Drittel des im ganzen auf vierzehn Teile berechneten Gesamtwerkes überschritten.

Beide vorliegenden Werke gehören zu den in diesem Handbuch nach dessen Natur und Absicht weitaus überwiegenden rein wissenschaftlichen Leistungen, deren Ertrag dem deutschen Unterrichte nur mittelbar zugute kommen kann, da sie ja in erster Linie auf die wissenschaftliche Weiterbildung des Oberlehrers abzielen. Von diesem Standpunkte ist vor allen Dingen das erste der beiden Werke, die deutsche Verslehre von Saran, aufzufassen, will man ihrer Bedeutung für den Unterricht gerecht werden. Kein Zweifel, daß sie, wie dies auch die bisher erschienenen Beurteilungen erkennen lassen, in Gelehrtenkreisen überall die höchste Beachtung und, was Aufbau und Gründlichkeit betrifft, rückhaltlose Anerkennung erfahren wird. Sie ist aber ein eigenartiges Werk, und der praktische Schulmann, der beispielsweise die altgermanische Metrik von Sievers oder die deutsche Metrik von Paul, die beide in Pauls Grundriß doch erst 1893 erschienen, zur Grundlage seiner metrischen Auffassung gemacht hat, wird beim Studium dieser neuesten Verslehre seine Kenntnisse schon als recht ergänzungsbedürftig erkennen. Wer aber zum Beispiel in bezug auf die mittelhochdeutsche Rhythmik gar noch in den einfachen klaren Grundsätzen Lachmanns groß geworden war — und das sind von den jetzt lebenden Schulmännern nicht bloß die ältesten —, kam sich ja schon lange in den beständig erneuerten und verbesserten Anschauungen als gänzlich rückständig vor. Dieser Mangel an allgemein anerkannten Normen und Sätzen für die Grundlagen der Metrik hat bei der Mehrzahl der deutschen Philologen Abneigung gegen eine Beschäftigung mit dieser Disziplin überhaupt hervorgerufen. Aber es hilft nicht, gegenüber den Fortschritten der Wissenschaft die Augen zu schließen, und Matthias gereicht es zum Verdienst, daß er in seinem

---

[1]) Band XVIII (1906), Heft 8, S. 472 und Heft 9, S. 497 dieser Zeitschrift.

[2]) Deutsche Verslehre, von Dr. Franz Saran, ao. Professor an der Universität Halle (= III 1 des Handbuches). XII, 355 S. — Geschichte des deutschen Unterrichts, von Dr. Adolf Matthias, Geh. Ober-Reg.-Rat und Vortragendem Rat im Kgl. Preuß. Kultusministerium (= I 1 des Handbuches). VIII, 446 S.

Handbuche den Lehrern des Deutschen an höheren Schulen den gegenwärtigen Stand der deutschen Verslehre durch einen ihrer namhaftesten Vertreter zugänglich gemacht hat.

Saran hat sich bereits durch gründliche Arbeiten auf dem Gebiete der Rhythmik Ruhm erworben. In der französischen Metrik hat er an dem Verdienste teil, die Lehre vom alternierenden Prinzip wieder zu Ehren gebracht und der verwirrenden Theorie Quicherats und Becq de Fouquieres von der natürlichen Wortbetonung im Verse ein rasches Ende bereitet zu haben. Wer da weiß, welche Unklarheit diese letztere Theorie bei vielen jüngeren Neuphilologen zum Schaden der Realprimaner verursacht hat und zum Teil noch verursacht, wird Sarans überzeugendes literarisches Auftreten auch in dieser Frage hochschätzen. In der deutschen Metrik sind sowohl Sarans frühere Einzelarbeiten als auch seine vorliegende Theorie einer Verslehre ein Beweis für das von ihm selbst erwähnte 'hochentwickelte musikalisch-rhythmische Gefühl' unserer Zeit, das ja in bezug auf die Poesie seine Stärke je länger je mehr in bewußter Betrachtung dichterischer Leistungen von Vergangenheit und Gegenwart offenbart. Westphals musikalisch-rhythmische Auffassung der griechischen Lyrik und Sievers' bahnbrechende Lautstudien über den Sprechvers und die Rhythmik der Prosa bilden die Grundlage, auf der Saran weitergebaut und seine eigene kunstvolle Theorie seiner neuen deutschen Verslehre nunmehr ausgeführt hat. Diese Theorie, die in zwei Teilen (A) die Schallform der prosaischen und (B) die der metrischen Rede behandelt, macht den Kern des Buches aus und umfaßt beinahe zwei Drittel desselben; die Anwendung dieser Grundsätze auf die Literaturdenkmäler von der ältesten Zeit bis auf die Gegenwart erfolgt in dem das letzte Drittel einnehmenden Abschnitt (C), der 'Zur Geschichte der deutschen Verskunst' betitelt ist.

An die Spitze seiner Untersuchungen stellt Saran den Sieversschen Satz, daß die Verslehre nicht mehr am Schriftbilde haften, sondern nur das vorgetragene, und zwar sinn- und stilgemäß vorgetragene Kunstwerk zum Gegenstand haben dürfe. Der Verstext ist ihm nur wie das Notenbild einer Sonate ein Anhaltspunkt für eine künstlerisch schöne Wiedergabe; zu völliger metrischer Erschließung eines Gedichtes bedarf es neben musikalischer Empfindung durchaus des ästhetischen Bewußtseins von dem Inhalt des Vorzutragenden. Verslehre ist daher nach seiner Erklärung 'die Ästhetik der Kunstformen der gebundenen Rede, letztere wesentlich als Schallform betrachtet'. Im Anschluß an seine früheren Forschungen prüft nun Saran, um den Fehler oder Anschein einer willkürlich subjektiven neuen Auffassung zu vermeiden, aufs genaueste die allgemeinen Grundlagen der Verslehre und definiert nacheinander die Begriffe Rhythmik und Takt, Hebung und Senkung, Fuß, Metrum und Vers. Zur Fassung dieser Begriffe hält er aber mit Sievers die Heranziehung der Prosa für unentbehrlich, wie denn auch nach den Sieversschen Intonationsschemen das ganze Buch mit den Versmelodien zu den gewählten metrischen Beispielen durchsetzt ist. Der der Prosa gewidmete Abschnitt (A) umfaßt sogar mit seinen 15 von 26 Paragraphen weitaus die größere Hälfte des theoretischen

Teiles. Die Darlegung der unterscheidenden Merkmale zwischen Poesie und Prosa ist anziehend und lehrreich. Gemeinsam ist nach Saran beiden Gebieten die auf- und absteigende Tonfolge, vom Verfasser Melos genannt; nur der Poesie ist Wohllaut, Melodie, eigen. Erst wenn die Prosa sich zu kunstvoller Darstellung erhebt, erhält auch sie Melodie und hat musikalische Wirkung. Erst dieser gehobenen Prosa ist auch Rhythmus eigen, der sonst nur der Poesie anhaftet. Die reine Prosa, und sei sie noch so gelehrt, hat statt des Rhythmus nur Akzent.

Richtig unterscheidet der Verfasser zwischen den letztgenannten beiden Begriffen, und es ist wohl nicht zutreffend, wenn ein Rezensent, dessen lobender Beurteilung man im übrigen nur zustimmen kann[1]), behauptet, zwischen Rhythmus und Akzent bestehe nur eine graduelle Verschiedenheit. Akzent ist meines Erachtens nicht gesteigerter Rhythmus, und Rhythmus auch schwerlich bloß vermehrter Akzent, sondern Akzent ist die Tonhöhe, die sich vereinzelt wie eine Bergspitze aus niedrigerer Umgebung heraushebt. Rhythmus dagegen ist der mehr oder minder regelmäßige klangvolle Wechsel zwischen den Silbentälern und -höhen der Rede; er umfaßt Höhen und Tiefen zugleich. Er ist den Wellen vergleichbar. Wie bei diesen, so kann je nach dem stärkeren Pathos an die Stelle sanft gleichmäßiger Bewegung stürzende Unregelmäßigkeit treten, und wild sich bäumende Wellenberge mit entsprechend nachfolgender Tiefe können fast wie Gebirgshöhen sich türmen, aber diese selber werden sie nie. Die weiche Rundung des Wassers bleibt im Gegensatz zu der Härte des Erdbodens ihrem Elemente eigen, und das eben ist der eigentliche Unterschied zwischen dem Gebiete des Rhythmus, der Poesie, und der lediglich akzentuierenden Rede, der nüchternen Prosa.

Höchst eingehend untersucht Saran nun nacheinander die Begriffe Akzent, Melos, Sprachklang und Tempo und führt die Geschichte des Begriffes Akzent, von der griechischen Grammatik ausgehend, über Gottsched, Klopstock, Grimm und Lachmann bis zu den feingliedernden Bestimmungen von Sievers hindurch. Mit diesem unterscheidet er über Satzakzent und Wortakzent hinaus noch den Silbenakzent, womit allerdings der Gipfel rhythmischer Empfindung erreicht ist. Mit Sievers vermag auch Saran aus der Schallform gesprochener Sätze verschiedener Mitarbeiter an einem Werke die einzelnen Verfasser zu unterscheiden. Besonders wichtig, aber auch schwer ist innerhalb des Prosagebietes sodann das lange Kapitel, das in neun Paragraphen die reine, d. h. von Ethos unbeeinflußte Schallform der Sprache behandelt; die Paragraphen über die reine Silbendauer und über die Faktoren des Akzentes gehören zu den schwierigsten Darbietungen moderner Metrik. Mehr dem Verständnisse entgegen kommt der Aufsatz über die Tonverhältnisse der Sprache, wenngleich hier wiederum die auf das (von Sievers sogenannte) hochdeutsche Empfindungssystem begründete Tonsetzung der Stücke bei Saran der niederdeutschen Tonempfindung des Norddeutschen einige Verlegenheit bereitet. Soweit als möglich hat Saran den schweren Stoff durch Induktion leicht faßlich gestaltet, indem er seinen

[1]) F. Wilhelm in der Monatschr. f. höh. Schulen 1907, Juli, S. 403 ff.

theoretischen Ausführungen einige geeignete Sätze aus Rankes Weltgeschichte als Probebeispiel zugrunde legt. Tonhöhe und Silbenschwere werden hier durch besondere Akzentzeichen, durch Letternverschiedenheit und durch ein die einzelnen Silben nach Schwere und Höhe gliederndes Liniensystem nach Möglichkeit kenntlich gemacht. Sarans metrische Empfindung steigert sich bis zu der Wahrnehmung einer dreifachen, ja, wie er am Schlusse des Buches nachträgt, vierfachen Silbenlänge, der auf der anderen Seite drei Kürzegrade entsprechen, und so unterscheidet er sieben Grade reiner Silbenschwere: vollschwer, untervollschwer, mittelschwer und halbschwer; halbleicht, volleicht (!) und überleicht. Der Einfluß von Ethos und Pathos auf die reine Schallform der Rede wird in einem kürzeren Abschnitt besprochen.

Viele Grundfragen der Metrik sind so bereits erörtert, bevor sich der Verfasser dem eigentlichen Gebiete der Verslehre, (B) der Schallform der metrischen Rede, zuwendet. Die Poesie entsteht nach Saran aus gesteigerter Gemütsbewegung in Verbindung mit dem Bedürfnis nach wohlgefälliger Gestaltung der Rede, eine Definition, an der ein Bodmer seine Freude haben würde. Nacheinander behandelt hier Saran in gründlicher Darlegung den Rhythmus und seine Arten, den Takt, das Musikmetrum, die Sprechmetra und ihre Besonderheiten, das metrische Schriftbild und in Zusammenhang damit den Vers, die Zäsur und die Zeilen- und Strophenschreibung. Befremdend und vielleicht in der Tat, wie der Verfasser vermutet, für manchen zunächst abschreckend wirkt in allem, was sich auf das Strophengefüge bezieht, die von Saran erfundene Terminologie. Sie erinnert in ihren eigentümlichen, rein deutschen Bezeichnungen teilweise lebhaft an die Tabulatur der Meistersinger oder an die Turnersprache. Der Vers erscheint ihm als eine eiserne Kette, und daher verwendet er für seine Teile und Einschnitte, vom kleinsten Element bis zur höchsten Gruppe aufsteigend, die Ausdrücke Lasche, Naht, Glied, Gelenk, Bund, Fuge (diese beiden wiederum gegliedert in Hauptbünde und Nebenbünde, Haupt- und Nebenfugen), Reihe (Einer- bis Sechserreihe), Lanke, Kette, Kehre, Gebinde, Wende, Gesätz und Absatz. Weiter gibt es Vorderreihen und Hinterreihen, bundmäßige und bundlose Formen und über das Gesätz hinaus noch höhere Gruppen, wie Strophe, Laisse und Teil. Die Eigenheit und Fülle dieser Namen hat für den Metriker zunächst etwas Verwirrendes, aber sie hat, wie Saran mit Recht hervorhebt, vor den herkömmlichen Bezeichnungen wie Vers, Zäsur und Langzeile den Vorzug der Unzweideutigkeit. Theoretisch gebührt dem Verfasser zweifellos für die genaue Abstufung und Bewertung der Fülle metrischer Erscheinungen lebhafte Anerkennung. Die Veranschaulichung aller Grundthesen durch Analysierung von Beispielen verleiht diesem wichtigsten theoretischen Abschnitt besonderen Wert. Ob und wie weit praktisch die neuen Bezeichnungen und zahlreiche andere, wie Grundformen und Sproßformen, Taktalteration und Einschnittsverlegung, sich einbürgern werden, bleibt abzuwarten.

Von diesem System der Verslehre ausgehend, behandelt Saran in dem dritten und letzten Teile seiner Arbeit (C) die Geschichte der deutschen Verskunst: gründlich tief die altgermanische Zeit, ausgiebig das Mittelalter, kürzer

die Neuzeit und skizzenhaft flüchtig andeutend die Verskunst seit 1780, überall besonders den Zusammenhang des einen mit dem anderen erweisend. Für metrische Einzelheiten verweist er auf die Spezialliteratur und die besten Handbücher. So ist denn dieser Abschnitt wesentlich für die Wissenden zur Vertiefung und vielfach Neubegründung ihrer metrischen Auffassung geschrieben, und er enthält für die gesamte altdeutsche und für die mittelhochdeutsche Poesie neben bekannten Hauptsachen eine außerordentliche Menge neuer Anregung. In diesem historischen Teile ist nur die Poesie berücksichtigt und der Aufgabe entsprechend auch nur die rein deutsche, obwohl für die älteste Zeit die Versuchung, auf die nordische hinüberzuspielen, nahelag. Fesselnd ist die auf Schlußfolgerung beruhende Schilderung von dem Wesen und den Entstehungsbedingungen der ältesten germanischen Epik. Bei der alliterierenden Dichtung hätte vielleicht stärker betont werden können, daß sie ihrem ganzen Charakter nach dem Heidentum angehört und mit ihm endet, wie denn von dessen religiösen und sozialen Anschauungen ja auch noch ihre letzten, schon christlichen Ausklänge, Muspilli und der Heliand, durchzogen sind; auch im Beowulf sind die christlichen Zusätze ja leicht erkennbar. Ob daher zu den historischen Persönlichkeiten, die in ihr direkt oder indirekt besungen wurden, selbst Chlodwig noch gehört, ist doch wohl zweifelhaft; Karl der Große jedenfalls, der Vernichter des Heidentums, würde, wenn er wirklich als Held in alliterierenden Gesängen gefeiert wäre, trotz Ludwig dem Frommen irgendwie uns erhalten sein. Das Kapitel über die Stilarten der mittelhochdeutschen Verse und ihre Entstehung ist besonders lesenswert. Der Alternationstechnik wird natürlich bei den Meistersingern eine eingehende Untersuchung gewidmet: ihr alternierend-akzentuierendes Prinzip ist dem der provenzalischen Verskunst gleich. Gut ist die Zusammenstellung der drei im XVI. Jahrh. nebeneinander gebrauchten Systeme, des alternierenden, des akzentuierenden und des quantitierenden, und die scharfe Umgrenzung des oft irrtümlich aufgefaßten Verdienstes von Opitz.

Den Abschnitt über die Jahrzehnte vor 1780 durchklingt eine rückhaltlose Bewunderung von Klopstock, dem 'Schöpfer der zweiten und höchsten Glanzperiode der deutschen Verskunst'. Es wirkt wahrhaft herzerfreuend, zu sehen, wie der erhabene Dichter, der wie kein zweiter deutscher Lyriker die Worte in oft scheinbar regellosem Schwall seinen himmelaufsteigenden Gedanken untertänig gemacht hat, vor dem gründlichsten aller Verskritiker als ein vollendeter Rhythmiker erfunden wird. Der vom Verfasser in der Theorie aufgestellte Satz, daß nur der Geist den lebendigen Rhythmus schafft, wird hier an einem glänzenden Beispiel veranschaulicht. Mit Recht behauptet Saran: 'Dem Klopstockschen Begriff von Dichter und Dichtung verdankt die neue deutsche Verskunst ihre Schönheit und Kraft.'

Goethe und Schiller werden in einigen kräftigen Zügen nach Verdienst gewürdigt und die neueren Dichter kurz abgetan, zu kurz für die Schule. Rückert, der Meister des Spruches und Künstler des Verses, wird nicht genannt, wohl weil er meist ausländische Formen pflegt. Und überhaupt, für die Schule ist das Buch ja nicht geschrieben. Wohl aber für die Lehrer des Deutschen.

Sie werden für sich viel daraus lernen, und es ist möglich, daß in einer fernen Zukunft eine feinere Auffassung der Metrik und Rhythmik des Deutschen auch den Primanern daraus erwächst. Einstweilen werden die Ergebnisse des Buches dem deutschen Unterricht auf allen Klassenstufen nur ganz mittelbar zugute kommen. Dem Sextaner, dem Tertianer, ja dem Primaner der Gegenwart von Lusche, Fuge oder Lanke oder von siebenfacher Schwere zu reden und so seinem Bewußtsein das nahe zu bringen, was nach des Verfassers eigenem Zugeständnis der Dichter selbst nur unbewußt anwendet, würde ein Unrecht sein. Auf der Schule wird es im deutschen Unterricht höchstens bei den freirhythmischen Oden Klopstocks und Goethes, bei den Monologen Iphigeniens und den Chorliedern in der Braut von Messina erlaubt sein, andeutend über die 'papierene' Skandierung hinauszugehen. Feinere Unterscheidungen mögen den griechischen Chorliedern vorbehalten bleiben. Im deutschen Unterricht ist ja, abgesehen von dem literaturgeschichtlichen Abriß in Obersekunda und Unterprima, alle übrige Zeit auch hinsichtlich der Poesie der klassischen und neuesten Literatur gewidmet: so fällt naturgemäß die Masse des in Sarans Buche behandelten Stoffes von selbst aus dem Rahmen des Schulunterrichts. Der Rhythmik und Metrik aber kann ja im Deutschen überhaupt nur die bescheidenste Rolle vergönnt sein, für sie ist selbst der Schüler der oberen Klassen nur hinsichtlich der einfachsten Vers- und Strophengliederung empfänglich. Die bewußt richtige Skandierung des Alexandriners, des Distichons, des fünffüßigen Jambus, des Sonetts, die richtige Akzentuierung eines Chorliedes, einer Ode, verbunden mit richtigem, ausdrucksvollem Vortrag, ist die höchste metrische Leistung, die von einem Gymnasiasten im Deutschen erzielt werden kann. Mit richtigem, ausdrucksvollem Vortrag? Ja, und hierin liegt die Bedeutung des Saranschen Buches für den wirklichen Unterricht. Seine Ansprüche bedeuten eine erhebliche Steigerung der rhythmischen Empfindung des Deutschlehrers, und die daraus erwachsende bewußte höhere Vortragskunst des Lehrers, auch hinsichtlich der Prosa, kann für den Schüler zu einer Vortragskunst des Unbewußten werden. Sinngemäßes, ausdrucksvolles Lesen auf den Anfangsstufen, größere Ahnung von der eigentümlichen Formenschönheit der verschiedenen Arten deutscher Poesie bei den reiferen Schülern wird, bei unbedingter Enthaltung von den Lehren der Rhythmik selber, die Wirkung eines so verfeinerten Unterrichts sein. Zugleich aber wird jedenfalls aus einem solchen Unterricht in den obersten Klassen ein gesteigertes Verständnis für den Unterschied deutscher und griechisch-römischer Verskunst erwachsen. Diese Wirkungen mögen dem Gelehrten kindlich einfach, selbstverständlich und nebensächlich erscheinen: in Wahrheit sind sie das Höchste, was ein Buch über deutsche Verskunst, und sei seine Weisheit für den Verstand der Verständigen bergeversetzend, für Knaben und Jünglinge leisten darf. Daß die Lehrer des Deutschen, die es ernst nehmen mit den Fortschritten ihrer Wissenschaft, an diesem bedeutenden Buche nicht, als ob es zu hoch und zu schwer sei, vorübergehen werden, ist selbstverständlich; daß sie von ihm den rechten Gebrauch machen mögen, ist zu wünschen, und dieser Gebrauch bedarf der Überlegung.

Auf die Geschichte des deutschen Unterrichts von Adolf Matthias mußte man naturgemäß unter allen Arbeiten des Handbuches am meisten gespannt sein, nicht nur weil ihr Verfasser der Herausgeber des Gesamtwerkes, sondern auch weil dieser Herausgeber Matthias ist. Es ist selten einer Feldherr oder Staatsmann und Geschichtschreiber zugleich, und wenn wirklich, dann meist in eigener Sache. Die Bücher von Matthias haben sich niemandem aufgedrängt, und doch erleben sie, vom kleinen Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht an bis zu seinen Kindern des Glücks, eine Auflage nach der andern. Seine Praktische Pädagogik ist in Deutschland das Handbuch nicht der pädagogischen Seminare allein, sondern des bedenkenden Schulmannes überhaupt geworden, sein Sohn Benjamin ist in japanischer Übersetzung drüben bei dem gebildetsten Volke des Orients verbreitet. Seine Bücher ziehen eben an, denn jedes von ihnen ist von weit her nach großem Plane eigenartig durchdacht, und die aus souveräner Beherrschung des Stoffes erwachsende Belehrung kleidet sich in ihnen in ein ungewöhnlich freudiges Gewand. Aber die Aufgabe, die der Verfasser sich diesmal gestellt hat, ist gerade für einen Meister in der Kunst, anziehend über praktischen Unterricht, Erziehung und Selbsterziehung zu schreiben, wahrlich nicht leicht. Wie wird ein so hervorragend praktischer Pädagoge, der auch in Baumeisters Handbuch die Praxis der Pädagogik und nicht statt Zieglers deren Geschichte übernommen hat, sich mit der Aufgabe abfinden, ohne die überzeugende Darlegung eigener Grundsätze die lange trockene Geschichte eines Unterrichtsfaches zu schreiben, und wäre dieses Fach selbst sein geliebtes Deutsch?

Da ist es denn nun so, wie man erwarten durfte. Eine so starke Persönlichkeit kann nicht einfach Registrator, Chronist, Logograph sein, sondern sie nimmt zu den Tatsachen ihre eigene bestimmte Stellung. Matthias wollte überhaupt, wie er in den Vorbemerkungen mitteilt, ursprünglich gar nicht eine Geschichte des deutschen Unterrichts schreiben, sondern seine Auffassung über die Aufgaben und Ziele dieses Unterrichts darlegen und die Geschichte nur in einer Einleitung abtun. Aber der Stoff gestaltete sich ihm unter den Händen anders. Um lediglich Grundsätze und Pläne zu entwickeln und Ratschläge zu erteilen, dazu war M. offenbar zu gewissenhaft und strenge gegen sich selbst. So sehr gerade er seinen Ansichten über Methode und Ziel des Deutschen unbedingt vertrauen durfte, so zwingt er sie doch, ihrem eigenen Werte zu mißtrauen und ihn zu prüfen durch Vergleich mit den Besten oder den Eifrigsten, die vor ihm auf demselben Gebiete gestrebt haben, und so heißt er seine Gedanken 'bei den Vorfahren in die Schule gehen'. Es spricht daher nun aus dem Buche 'nicht des Verfassers eigener Geist, sondern der Geist der Zeiten'.

Diese Aufgabe, zunächst in aller Unparteilichkeit die Tatsachen der Geschichte des Deutschen in den höheren Schulen vorzuführen, ist für den, der dem Verfasser nachgeht, gleichbedeutend mit dem Unternehmen, alles zu ergründen, was im Laufe der Jahrhunderte für diesen Unterricht geschehen und unterlassen, erhofft, befürwortet und wieder aufgegeben, begonnen und weitergeführt ist, und das ist wahrlich nicht wenig. Der Verfasser hat sich seine

Aufgabe nicht leicht gemacht, und wegen der Lücken seiner Darstellung bittet er unnötigerweise um Nachsicht, sie sind nirgends vorhanden. Kürze herrscht höchstens da, wo sie wissenschaftlich herrschen muß, wo es nämlich noch fast jeglicher Vorarbeit ermangelt. Da verweist Matthias auf das dankbare Arbeitsfeld, das sich der jungen Oberlehrergeneration bietet. Die Themafrage aber 'Was haben die höheren Schulen seit ihren Anfängen bis auf die Gegenwart im deutschen Unterricht erstrebt und geleistet?' wird in dem Buche nach Jahrhunderten und innerhalb deren nach kleineren Zeitabschnitten eingehend und auf Grund genauester Prüfung beantwortet; am Schlusse jedes Jahrhunderts gibt eine klare Zusammenfassung nochmals Rechenschaft über das, was auf den einzelnen Gebieten des Unterrichts gewonnen ward. Diese rein chronologische Teilung des Stoffes zieht der Verfasser mit Recht einer Kapitelbehandlung nach Schlagworten vor; allzusehr werde, so meint er, in neueren Werken auf Kosten unbefangener Untersuchung mit solchen Schlagworten gearbeitet.

Die Antwort auf jene Themafrage lautet, wenn es angemessen ist, die überaus gründlichen Darlegungen des Buches in die knappste Form zusammenzufassen: für das Mittelalter: nichts, für das XVI. Jahrh., die Zeit der Reformation und der Schaffung der hochdeutschen Schriftsprache: herzlich wenig; für das XVII., das Zeitalter der Sprachgesellschaften: etwas, und für das XVIII., das Jahrhundert unserer Klassiker: mehr, aber auch da noch verschwindend wenig im Verhältnis zu dem hohen Stande unserer Literatur. Erst das XIX., und auch dieses im Grunde erst in seinen letzten Jahrzehnten, beginnt mit steigendem Verständnis den hohen Aufgaben des deutschen Unterrichts nachzukommen. Dieser verschiedenen Anteilnahme der einzelnen Zeiten angemessen, sind dem Mittelalter, in dem ja die Pflege des Lateinischen alles beherrschte, nur wenige Seiten, und auch dem XVI. und XVII. Jahrh. im Verhältnis zum XIX. nur kurze Ausführungen gewidmet. Dort wie im XVIII. werden auch Streiflichter auf die deutschsprachlichen Bestrebungen außerhalb der Gelehrtenschulen geworfen, und ein Vergleich fällt fast immer zu ungunsten der letzteren aus. Die größeren oder kleineren Verdienste jedes einzelnen der trefflichen Männer, die eine höhere Unterweisung der Jugend in ihrer Muttersprache anstrebten oder sich selber angelegen sein ließen, werden geprüft und gewürdigt, der Geist der Zeit, der sie beeinflußte oder gegen den sie kämpften, wird gebührend beleuchtet. Anschaulich werden die einzelnen Stadien des Ringens um die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand, in denen sie sich allmählich von der Stellung einer dienenden Magd zu der einer Herrin im eigenen Hause erhob, vor Augen geführt. Vom XVIII. Jahrh. an, in dem erst noch an den Hochschulen der Kampf um die deutsche Unterrichtssprache ausgefochten wird, greifen die bedeutsamen Einzelfragen in das XIX. hinüber und füllen dieses aus, und hier ist die Reihenfolge des nacheinander Errungenen: Unterricht in deutscher Grammatik, in Orthographie und Stil; Einführung von Aufsatzübungen, von Lesebüchern und von Literaturgeschichte; Einführung des altdeutschen Unterrichts. Während hierunter, so darf man wohl hinzufügen, über den Aufsatz Geyer in seiner vortrefflichen Arbeit, die

den zweiten Teil dieses Handbuches ausmacht, auf lange Zeit hinaus das letzte Wort gesprochen hat, ist die Frage über den Inhalt des Lesebuches noch nicht entschieden, und die von Matthias mit Recht betonte Freiheit läßt kanonische Begrenzung darin auch gar nicht als erwünscht erscheinen.

Für das XIX. Jahrh. mit seiner gewaltigen Fülle des Stoffes sind es nun aber nicht allein diese Hauptfragen an sich, die dem Verfasser zum Gegenstande seiner Darlegungen und zugleich zur Gliederung des Ganzen dienen, sondern ferner auch die nicht minder wichtigen Fragen, wie von Schulmännern und Behörden die leitenden Gedanken führender Geister aufgenommen sind und wie sie sich unter deren Einfluß und Willen in Wirklichkeit gestaltet haben. Hier ist der Reichtum des Gebotenen ebenso zu schätzen wie die Übersichtlichkeit der Anordnung, die Kennzeichnung des Inhalts und die Klarheit seiner Beurteilung. Mit Hingabe versenkt sich der Verfasser in die Schriften und die Unterrichtstätigkeit aller Bahnbrecher in der Wertschätzung des Deutschen, wie sie von den zwanziger Jahren an bis zur Gegenwart im Norden, im Süden und in der Mitte unseres Vaterlandes ihre segensreiche Tätigkeit entfaltet haben. Von Bernhardi, Friedrich Thiersch und Johann Schulze bis zu Hiecke, Wackernagel, Rudolf Hildebrand, Laas und unserm rüstig schaffenden Zeitgenossen Rudolf Lehmann werden sie alle, auch die noch unter uns Lebenden, nach ihren Bestrebungen und ihrer Bedeutung trefflich gezeichnet, viele von ihnen nebst anderen wiederholt noch bei der Behandlung der einzelnen Unterrichtszweige wiederkehrend. Die verbreitetsten Schulgrammatiken von Adelung an werden vor uns aufgeschlagen, die großen Germanisten und ihre Stellung zur Schulfrage des Deutschen uns vor Augen geführt, bedeutsame Beschlüsse von Direktorenkonferenzen, darunter namentlich die der ostpreußischen von 1831, nach ihrer Tragweite gewürdigt. Unparteiisch und ausführlich gelangt beim Altdeutschen ebensowohl Wilmanns mit seinen Gründen gegen dessen Einführung wie Hildebrand, der beste Fürsprecher dieses Unterrichts, zur Geltung. Das Ende der Geschichte des Gesamtfaches bildet die Entwicklung der deutschen Unterrichtsbewegung in den einzelnen Staaten und ein Vergleich der gegenwärtigen deutschen Lehrpläne dieser Staaten, beides eine mühevolle Arbeitsleistung, wie deren in dieser Weise kaum ein anderer als ein zugleich weitblickender und auf hoher Warte stehender Fachmann fähig ist. Von seinem eigenen durchdachten und vermutlich nicht geringen Anteil an dem gegenwärtigen deutschen Lehrplan in Preußen bescheidet sich Matthias zu schweigen, wie man ja überhaupt in seinen Werken die erste grammatische Person vergebens sucht; dankbar hebt er dagegen hervor, welch große Anregung er selber in bezug auf das Deutsche Rudolf Hildebrand schuldet.

Was an dem Werke, dessen Inhalt im vorstehenden in Umrissen andeutend wiedergegeben ist, zunächst und vor allem auffällt, ist die außerordentliche Arbeitskraft, mit der hier ein wertvoller, aber für jeden Mietling doch recht trockener Stoff zusammengetragen, sorgfältig geschichtet und bis zu Ende lebensvoll gestaltet ist. Der Fleiß, den man an Matthias und seiner ausgedehnten Tätigkeit von jeher hat bewundern müssen, tritt diesmal in besonderem Maße zutage. Die Durchforschung dieser vielen inhaltlich oder zum

Teil auch nur noch historisch bedeutsamen umfangreichen Werke, der oft noch umfangreicheren Ordnungen, Verordnungen und Pläne der einzelnen Jahrzehnte und Staaten, der verschiedenen Schulgeschichten, Programme und offenbar auch unveröffentlichter Akten ist in der Weise, wie M. sie behandelt, musterhaft; denn neben ihrem Inhalt wird, mit sorgfältiger Abwägung und steter Beziehung auf den Fortschritt des Ganzen, ihr Wert oder Unwert nachgewiesen. Hand in Hand mit dem Fleiße der Bearbeitung geht eine Gelehrsamkeit, deren Anschein zwar in den Werken des Verfassers bisher nach Möglichkeit vermieden ist, die aber bei diesem Stoffe sich nicht zurückhalten läßt und vor deren Umfang selbst derjenige, der die Hauptsachen des Gebietes zu beherrschen glaubt, die Augen senkt. Das Ergebnis beider Faktoren ist eine Vollständigkeit des Inhalts, die das Werk, selbst als bloßes Nachschlagebuch betrachtet, dauernd zu einem überaus zuverlässigen Ratgeber in der Geschichte aller Einzelgebiete des umfassenden Unterrichtsfaches machen wird. Ein gutes Register mit einem Schlußverzeichnis der allgemeinen Hauptquellen, dazu nach jedem Abschnitt wohlgewählte Literaturhinweise, erhöhen in dieser Hinsicht den Wert.

Allein das Buch kann auch, was freilich bei Matthias kaum gesagt zu werden braucht, trotz seiner außerordentlichen Gründlichkeit leicht gelesen werden. Es ist hier wieder einmal an einem glänzenden Beispiel — glänzend, weil der Stoff es zu verbieten schien — gezeigt worden, wie man Geschichte schreiben muß, wie man zugleich belehrt, fesselt und Jünger wirbt. Unwillkürlich denkt man an Treitschke. Matthias schreibt als wahrheitsgetreuer Zeuge der Vergangenheit und mit einer gewaltigen Vielseitigkeit und Fülle der Belege, aber er schreibt in jenem edlen Sinne, wie der Urheber dieses Wortes wider Willen, *cum ira et studio.* Durch die gewissenhaft und rein verstandesmäßig aufgebauten Schichten seiner historischen Belege bricht das Feuer seiner Liebe und seines Unwillens überall durch, das schöne Feuer seiner Liebe zu seiner Muttersprache und ihren edlen Schätzen vaterländischen Geistes, das Feuer des Unwillens über die Aschenbrödelrolle, die sie jahrhundertelang daheim in den höheren Schulen gespielt hat. Es sind nicht gelinde Worte, die der Verfasser braucht, wenn er die römische Bildung auf den deutschen höheren Schulen im Mittelalter ein geistiges Joch fremder Kultur nennt, das der Deutsche willig auf sich genommen habe, oder wenn er in demselben Sinne im XVI. Jahrh. von heimatlosem Pseudoidealismus und im XIX. von sogenannter humanistischer Bildung spricht. Was Matthias hier tadelt, kann nicht die althumanistische Bildung selber sein, denn diese ist edel und war eine geschichtliche Notwendigkeit, sondern offenbar die gedankenlose Einseitigkeit ihrer Herrschaft in den Schulen und deren bequeme Beibehaltung die späteren Jahrhunderte hindurch samt ihren Folgen im Leben, der vaterlandsschädigenden Träumerei und weltabgewandten Verständnislosigkeit gegenüber den praktischen nationalen Aufgaben der Zeit. Es ist das Verdienst von Matthias, in seinen Gesammelten Aufsätzen der Welt wieder zum Bewußtsein gebracht zu haben, was das Wort Humanismus eigentlich bedeutet und daß die Erziehung zur Humanität keineswegs notwendig auf die altklassischen Sprachen sich zu gründen braucht. Daß der alte Humanismus, der nicht 'auf ehrlichem

deutschem Grunde gewachsen' sei, in seiner Übermacht der nationalen deutschen Gesinnung keinen Raum gegönnt habe, das erfüllt den Verfasser mit Erbitterung, und der Erreichung des besseren Zieles gelten, von der Einleitung bis zum Endausblick, wie seine Nachweise so auch alle seine Wünsche und Hoffnungen.

Als rechter pragmatischer Geschichtschreiber begnügt sich M. nicht damit, die Spuren der allmählich größeren Wertschätzung des Deutschen in den höheren Schulen aufzudecken, sondern er geht ihren Ursachen nach. Er findet sie vornehmlich in dem Erstarken des nationalen Gedankens in Deutschland, der, literarisch vorbereitet namentlich durch die Romantiker in ihrer wenn auch noch so phantastischen Verehrung des Mittelalters, mächtig aufflammt in den Freiheitskriegen, weiterglimmt und bisweilen zornig aufblitzt in der langen, stillen und erwartungsschweren Zeit der folgenden Jahrzehnte und dann kraftvoll frei sich entfaltet in der Zeit der Erfüllung nach 1870. An den Taten der Gegenwart erstarkt die Hochachtung vor den Großtaten der Vergangenheit, aus dieser Begeisterung gewinnt die Wertschätzung der eigenen Sprache und Literatur erst neue Kraft, das Leben reißt die Schule mit sich fort. Als weiteren Grund aber, warum gerade in den Schulen die deutsche Idee erstarkt, hebt Matthias mit Recht hervor, daß erst aus der Selbständigmachung des höheren Lehrerstandes im XIX. Jahrh. die liebevolle Versenkung in das Unterrichtsbedürfnis einer national zu erziehenden Jugend hervorgegangen ist.

Was haben wir denn nun eigentlich jetzt im deutschen Unterricht erreicht, was darin vor den früheren Geschlechtern seit dem Erwachen der nationalen Idee voraus, und was bleibt uns zu tun übrig, damit die zur Herrin im eigenen Hause der Schule gewordene deutsche Sprache mit ihrem Geiste alle Räume dieses Hauses durchdringe? Der Verfasser beantwortet diese Fragen am Schlusse seiner eingehenden Darlegungen in einem Rückblick und Ausblick, in dem er in genialer Weise nochmals alles, was ihm Verstand, Empfindung und Willen für den deutschen Unterricht bewegt, in großen Zügen zusammenfaßt. Eine planmäßige Unterweisung an Stelle der früheren Ratlosigkeit und Willkür ist eingetreten, die alten Schätze der Literatur werden in weiserer Auswahl dem Verständnis erschlossen, der Aufsatz hat die alte Rhetorik verdrängt, Übungen im freien Vortrag des Erarbeiteten finden statt. Aber manche Ziele, wie sie begeisterten und tüchtigen Schulmännern der dreißiger und vierziger Jahre vorschwebten, sind als einstweilen unerreichbar zurückgestellt, und in Methode, Vervollständigung des Lehrstoffs und Ausnutzung der durch die gegenwärtigen Lehrpläne absichtlich gewährten Freiheit bleibt trotz allem, was von einzelnen hier geleistet wird, durchweg dennoch viel zu bessern. Hier gibt der Verfasser aus seiner reichen Tätigkeit und Erfahrung heraus beherzigenswerte Winke. Die deutschen Stunden sollen kein matter Abklatsch fremdsprachlichen Betriebes sein. Der Unterricht in deutscher Grammatik soll 'die Wege der Heimatskunst gehen, nicht fremde Pfade', er soll — und dieses induktive Lehrverfahren hat Matthias ja in seinem eigenen Hilfsbüchlein eingeschlagen — zum Ausgangspunkte der grammatischen Regeln kerndeutsche Beispiele, poesie- und humorvolle farbenfreudige Sätze machen, denn 'das Eigenartige haftet besser

als das Alltägliche, Schale'. Im Aufsatz muß Freiheit und Vielseitigkeit herrschen. Was wir in dieser Hinsicht in bezug auf ganze Kategorien von Aufgaben von den Franzosen lernen können, hat zuletzt Geyer in seinem vortrefflichen Aufsatzbuche gezeigt. Matthias wünscht insbesondere, daß sich die Themen auch mehr an die Prosa schließen: eine gute Forderung besonders für die oberen Klassen, wo ja über Inhalt und Gliederung hinaus das Urteil des Schülers sprechen soll. In der Lektüre mahnt er zu steter Festhaltung der allgemeinen, immer gültigen pädagogischen Grundsätze ihrer Behandlung und zu Weitherzigkeit gegenüber der nachgoetheschen Zeit. Daß dies letztere im Munde eines Matthias nur heißen kann: gegenüber dem Edelsten und Besten aus dieser Zeit, ist selbstverständlich. In der Tat aber ist ja das Verhältnis der Schule mit ihrer bleibenden klassischen Literatur zur fortschreitenden modernen ein wunder Punkt; nur weite Auswahl und weiter Rat von seiten der Schule, darin muß man dem Verfasser beistimmen, können verhindern, daß sich die literarische Bildung unserer mit ihrer Zeit gehenden Jugend gänzlich von uns entferne. Das Deutsche in der Prima bedarf ferner entschieden der Vertiefung durch die propädeutische Behandlung der Philosophie. Matthias erinnert an das schöne Wort Bernhardis, und es ist, obwohl dem philosophischen Geist auf dem Papier bereits viele Lobredner entstanden sind, nicht unnötig, daß er es tut: 'Die Philosophie kann der Jüngling entbehren, aber das Philosophieren kein gebildeter Mensch.'

Alles dies kann durch Vertiefung und Ausnutzung der Stunden gewonnen werden, die dem Fach des Deutschen gegenwärtig zur Verfügung stehen, und wo hier durch Abweichung vom geltenden Lehrplan wirklich ein neuer Gewinn erzielt wird, da wird eine solche Selbständigkeit, so versichert Matthias, von oben her mit Freude begrüßt werden. Auch soll man, dazu mahnt er mit Recht, getrost mit dem Deutschen in andere Fächer hinübergreifen und so, um mit Herman Grimm zu reden, Italien und Griechenland von Deutschland aus kennen lernen, wie man sonst Deutschland von Italien und Griechenland aus betrachtet hat. Aber Matthias geht weiter: 'Falls mehr deutsche Stunden erforderlich werden, fordere man sie auf Kosten anderer Fächer, die unseren Herzen nicht so nahe liegen.' Hier ist die Stelle, wo man einsetzen könnte und möchte, um beispielsweise hervorzuheben, daß bei der jetzigen Stundenzahl des Deutschen sogar die Abiturienten von Schule wegen der germanischen Mythologie und allem Großen und Schönen, was in Literatur und moderner Kunst sich daran schließt, ebenso fremd bleiben, wie sie es der antiken Götterwelt bei der verkürzten Pflege des Altertums ganz oder nahezu geworden sind. Aber hier ist auch die Stelle, wo die bedeutsamen Anregungen des Verfassers und das Verlangen aller, die mit ihm für die Durchdeutschung unserer höheren Schulen empfinden, hart im Raume stoßen an die große Schulfrage der Gegenwart. Welches der Fächer soll an das Deutsche abgeben? Latein und Griechisch können es nicht, denn sie können als Nebenfächer nicht betrieben werden, und ihre weitere Schwächung würde gleichbedeutend mit der Aufgabe des Gymnasiums sein. Am ehesten auf Gymnasien in den oberen Klassen noch die Mathematik, falls man sich entschließen kann, ihre Endforderungen herabzusetzen. Auf Realgymnasien ebenfalls

die Mathematik oder, wozu bei der starken sprachlichen Belastung Berechtigung wäre, eine der beiden neueren Sprachen, falls sie zum Nebenfach erklärt würde.

Matthias schließt sein bedeutungsvolles Werk mit zwei Sätzen weitesten Ausblicks. Erstens, nach vorne schauend: Der deutsche Unterricht ist auch berufen, durch die gemeinsame Verehrung der klassischen Geisteswerke versöhnend und einigend auf die christlichen Konfessionen zu wirken. Ein schönes und wahres Wort, das Verheißung hat. Zweitens, nach rückwärts gewandt: Die Zeit der Renaissance, die im XVI. Jahrh. begann, läuft ab. Ein wahres Wort, das die Vertreter des alten Gymnasiums nachdenklich stimmen soll. Was wollen wir vom deutschen Gymnasium alten Stiles dazu sagen? Meines Erachtens dies. Mit dem Beginne des XX. Jahrh. sind die drei Arten höherer Schulen als gleichwertig und gleichberechtigt nebeneinander gesetzt worden, deren jede stolz ist, nationalen Geist in ihrer Art zu pflegen, und jede das Deutsche zum Mittelpunkte ihrer Bildung macht. Das Deutsche aber, so gewiß es herrschen und sein Reich weiter ausdehnen soll, bedarf zur Erzielung der Humanität im Menschen der Ergänzung durch andere Geistesfächer von bedeutender Wirkung, und da ist, sofern diese Bildungsmittel verschieden sind, die älteste der Schwestern unter den drei Schulgattungen bei den altbewährten beiden Sprachen geblieben. Deren bildende Kraft an sich wird, wenn sie in Deutschland zu Gaste geladen und mit deutschem Geist getränkt werden, durch kein anderes Bildungsmittel übertroffen. Diese toten Sprachen verwirft auch Matthias nur, wenn sie, gedankenlos und einseitig betrieben, den deutschen Sinn ertöten, sie sind aber auch ihm, und das sagt er in eben diesem Buche, 'für solche Geister, die sie mit Leben zu füllen verstehen, ein rechter Born edelster Ideen und edelster Begeisterung'. Sie werden dies auch für die Erziehung der höher strebenden Jugend bleiben, wenn im Leben der gebildeten Laien die Renaissance aufgehört hat oder, wie es wohl für lange bleiben wird, nur durch das schöne Band der auch unsere Gegenwart erhebenden antiken Kunst mit ihm noch verknüpft ist. Trügen aber die Zeichen nicht, so regt sich das Verlangen nach dem Inhalt des Altertums und nach einer neuen Art der Renaissance sogar bei den Anhängern der realen Bildung. Sollen nun im neuen Reich alle Gymnasien in Realgymnasien oder lateinlose Schulen umgewandelt werden? Für einen Teil von ihnen wäre es gut, aber für sie alle es zu wünschen, hieße den Geist, in dem Matthias seine Geschichte des deutschen Unterrichts geschrieben hat, verkennen.[1]) Daß aber das Wort von dem rechten Born edelster Ideen zutreffe und daß an den Aufsätzen der Endleistung der höheren Schulen sich im schönen Wettbewerb erweise, aus welcher der Hauptbildungsquellen neben der Muttersprache dem jugendlichen Geiste das Beste zufließt, dazu wollen in dieser Zeit des Realismus und des nationalen Ausbaues die Worte des weitblickenden Pädagogen besonders die Gymnasien mahnen. Und dafür wie für den ganzen Inhalt seiner nationalen Gabe an den höheren Lehrerstand sei ihm Dank gesagt.

[1]) Der inhaltsreiche Aufsatz desselben Verfassers, 'Das Gymnasium und die humanistische Bildung', der soeben während des Druckes dieser Zeilen im Januarheft 1908 der Monatsschrift f. höh. Schulen erschienen ist, bestätigt diese Auffassung.

EINE UNGEDRUCKTE 'ISAGOGE' DES HUMANISTEN COCINUS ZU CICEROS 'DE ORATORE'

Von Richard Schmertosch von Riesenthal

1578 erschien in Prag bei Georg Nigrinus eine Abhandlung des böhmischen Humanisten und Rechtsgelehrten Johannes Cocinus a Cocineto mit dem Titel 'Prolusio Scholastica Politicae exercitationis'. Einem Exemplare dieser heutzutage seltenen Schrift[1]) beigebunden, findet sich in dem Bande Nr. 745 der Pirnaer Kirchenbibliothek[2]) ein in demselben Jahre niedergeschriebenes Manuskript desselben Verfassers, das die Aufschrift trägt 'Isagoge ad III Sermones M. Tullii Ciceronis de Oratore'. Da einer derartigen Schrift in der gelehrten tschechischen Literatur, die sich neuerdings eingehend mit dem Leben und den Schriften des Cocinus beschäftigt hat[3]), nirgends Erwähnung getan wird und sich auch in den an böhmischen Schriften und Drucken reichen Prager Bibliotheken keine Nachricht darüber findet[4]), so darf man wohl annehmen, daß das Pirnaer Manuskript als Beigabe zur 'Prolusio' als ein Unikum erhalten ist und, wie aus den eigenen Worten des Verfassers hervorgeht, überhaupt nicht zur Veröffentlichung bestimmt war. In der Tat weist Verschiedenes darauf hin, daß das Pirnaer Exemplar der 'Prolusio' als Dedikationsexemplar diente und von Cocinus eigenhändig mit jenem Manuskript versehen wurde. Dies lehrt der reich mit Ornamenten verzierte Einband, dies die sauberen Schriftzüge der Handschrift mit den im XVI. Jahrh. üblichen Abbreviaturen, dies vor allem die einleitenden Worte der 'Isagoge' 'Generoso et literato Baroni D. Carolo a Waldsteyn, in Consilio provocationum Assessori D. et patrono suo Ioannes Cocinus S. D.' und die Schlußworte der Einleitung 'Pragae ex inquilinatu nostro XX. Augus: Anno MDLXXVIII'. Da die Einleitung zur 'Prolusio'

[1]) Hanslik, Geschichte und Beschreibung der Prager Universitätsbibliothek, 1851, S. 560.

[2]) Centralblatt für Bibliothekswesen 1903, XX 265 ff.

[3]) Neben verschiedenen in tschechischen Zeitschriften und Programmen verstreuten Aufsätzen von Spieß, Rybička und Matzner sind für Cocinus' Leben und besonders für seine humanistische Tätigkeit beachtenswert die Arbeiten von Ant. Truhlář: České museum filologické IV 446 ff. und Ottův Naučny Slovnik V 14, 478. Die juristischen Abhandlungen des Cocinus bespricht besonders eingehend Emil Ott in seinen 'Beiträgen zur Receptions-Geschichte des römisch-kanonischen Prozesses in den böhmischen Ländern' 1879, S. 250—254. In der 'Nouvelle biographie générale' finden sich nur dürftige Angaben über Cocinus aus Balbins 'Bohemia docta'.

[4]) Dies teilte mir freundlichst der Direktor des kgl. akad. Gymnasiums in Prag Anton Truhlář mit.

im April 1578 geschrieben ist[1]), so ist also das Dedikationsexemplar etwa vier Monate darauf jenem Freiherrn von Waldstein überreicht worden. Da dessen protestantische Nachkommen zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges nach Konfiskation ihrer Güter aus Böhmen vertrieben wurden[2]), so kann sehr wohl zur selben Zeit jenes Exemplar mit den zahlreichen damals aus Böhmen nach Sachsen geflüchteten Fahrnissen der Exulanten nach Pirna gekommen sein.

Was aber veranlaßte den Cocinus zur Überreichung seiner 'Isagoge' an Karl von Waldstein? Die Erklärung dazu gibt ein wohl auch für die Gelehrtengeschichte des XVI. Jahrh. nicht uninteressanter Überblick über die Lebensverhältnisse und den Studiengang des Cocinus bis zum Jahre 1578. Er selbst erteilt hierüber in den Einleitungen der von ihm herausgegebenen Schriften die beste Auskunft.

1543 von tschechischen Eltern in Pisek geboren, studierte er an der damals nur noch allein bestehenden Artistenfakultät der Universität Prag[3]) und wurde 1562 Baccalaureus. Dann widmete er sich dem Lehrfach und unterrichtete an verschiedenen Lateinschulen, wie sie schon damals in allen größeren Städten Böhmens bestanden.[4]) Doch genügte ihm diese Tätigkeit nicht für die Dauer. Denn 1568 — schon 25 Jahre alt — ging er auf den Rat zweier in Prag sehr angesehener Männer, die wie viele vornehme Böhmen jener Zeit außerhalb der Grenzen ihres engeren Vaterlandes studiert hatten, nach Straßburg, wo damals der weitberühmte Johann Sturm durch seine Unterrichtsmethode und seine Anleitung zur formvollendeten Eloquenz gewaltiges Aufsehen erregte.[5]) Zunächst fühlte sich der junge Böhme den Anforderungen dieses von ihm auch später noch hochverehrten Lehrers durchaus nicht gewachsen[6]), doch gewann er bald durch seinen Fleiß Sturms und der übrigen Straßburger Professoren Gunst in so hohem Maße, daß jener ihn sogar mit der Herausgabe seiner Erklärungen zu griechischen Rhetoren betraute.[7]) Zuerst erschien von Cocinus besorgt bei Theodosius Rihelius in Straßburg des Aristo-

---

[1]) Pragae, XV. Aprili MDLXXIIX.

[2]) Bílek, Dějiny konfiscací v Čechách 1883 II 835 ff.

[3]) Tomek, Geschichte der Prager Universität S. 196.

[4]) Nach Spieß' (Progr. der städt. Oberrealschule in Königgrätz 1888) war Cocinus von 1562—1568 als Lehrer in Saaz, Laun, Rakonitz und vielleicht auch in Prag tätig.

[5]) Cocinus' Praefat. zu Aristot. Rhetor. S. 9: *Plerique omnes doctissimi fatentur hunc (Sturmium) nostra aetate principem esse in explicandis Graecis et Latinis scriptoribus: tum propter elegantiam in qua est concinnitas, tum propter subtilitatem, in qua est via et ratio. Nam veterum Graecorum et Romanorum rationem docendi probe intellegit: hanc etiam primus aperuit in Germania et diligentissime observat: quid, quo loco et qua ratione docendum sit.*

[6]) Praef. zu Hermog. De ratione invent. S. 2: *Sed et commoratio in hac urbe est mihi parum iucunda: et auscultatio docentium in Academia minus fructuosa: quando a teneris, ut aiunt, unguiculis ita institutus non sum, ut idoneus auditor dicerer tanti magistri. Video, quam multa mihi desint: intelligo quam magni progressus possint in literis fieri ad annum aetatis septimum et vigesimum: si ad bonam rationem praeceptoris discipuli moderatus labor accederet et eum comitaretur constans industria: verum quae per tot annos in me neglecta sunt, quemadmodum recuperare liceat, non video.* Vgl. auch Truhlář Č. m. f. IV 449.

[7]) Truhlář a. a. O. S. 450 ff.

teles Rhetorik mit einer lateinischen Übersetzung und den Scholien Sturms. Bald darauf gab Cocinus wiederum im Auftrage Sturms die mit dessen Übersetzungen und Scholien versehenen Schriften des griechischen Rhetors Hermogenes heraus: 1570 'De ratione inveniendi' und 'De statibus', 1571 'De ideis' und 'De ratione tractandae gravitatis occultae'. Alle diese Ausgaben sind von dem Herausgeber mit langen Einleitungen versehen, die teils an die Ratsherren von Königgrätz und Prag, teils an andere einflußreiche Männer in Böhmen gerichtet sind. In diesen Vorreden fordert er seine Landsleute zum Studium der Rhetorik und zur Einführung von Sturms Methode in die Landesschulen auf. Aber nicht nur aus den Stadtschulen hofft er durch eine vernünftige Unterrichtsweise die alte Barbarei der Scholastik zu entfernen, sondern auch die ehrwürdige Karls-Universität in Prag werde sich, wenn sich nur Kaiser Maximilian II. und seine Umgebung für die Reformideen Sturms gewinnen ließen, aus ihrem beklagenswerten Niedergange zu neuem Glanze erheben.[1]) Daß Cocinus in der Tat durch die Herausgabe der Sturmschen Schriften Aufsehen in Böhmen erregte und für seine Reformvorschläge selbst am kaiserlichen Hofe Billigung fand, ergibt sich schon daraus, daß er noch 1571 von Kaiser Maximilian II. einen Adelsbrief ausgestellt erhielt.[2]) Doch begnügte sich Cocinus nicht mit diesem äußeren Erfolg seiner literarischen Arbeiten; sein Wissensdrang trieb ihn zu neuen Studien. 1575 reiste er nach Italien, um sich in Padua, dem berühmten Sitze juristischer Gelehrsamkeit, dem Studium der Philosophie und der Rechtswissenschaft zu widmen.[3]) Doch konnte sich sein an ciceronianische Eloquenz gewöhntes Ohr mit dem trockenen Tone der dortigen Kommentatoren des Corpus iuris nicht befreunden.[4]) Endlich 1578, ohne seinen Plan, auch einen französischen Rechtslehrer der neueren Richtung, wie den berühmten Johannes Bodinus, zu hören, ausführen zu können, kehrte er mit den in Straßburg und Padua erworbenen Kenntnissen in sein Vaterland zurück. Er war inzwischen 35 Jahre alt geworden, und sein väterliches Vermögen war fast gänzlich aufgebraucht.[5]) Aber vergebens hatte er gehofft,

[1]) Praefat. zu Hermog. de rat. inven. S. 3: *adolescentes non magnos facere (possunt) in literis progressus: si (deest) prudentia in tradendo et delectus rerum necessariarum in dicendo. Eiusmodi incommodis quoniam prudenter hac aetate occurrit Sturmius: cuperem ut in Scholis omnibus per Boiemiam rationem eam sequerentur ludimagistri in erudiendis civium suorum filiis: qualem is initio indicavit libro de literarum ludis recte aperiendis etc.* und S. 23: *Ego Caesaris et Regis nostri Maximiliani clementiae et bonitati, auctoritati etiam eius optimi, inquam, Imperatoris prudentiae confido: et de procerum voluntate nullum mihi est dubium, quin primo quoque tempore eam omnes ingrediantur viam: qua Academiae Pragensi suus restitueretur honos, religionis conservaretur puritas retineretur que vetus disciplina: ita ut proferat deinceps fructus uberiores et meliores quam usque ad hoc tempus sensimus: etiam quam proferebat illo optimo sui floris saeculo: et ut cum Deo cultores pii et sancti tum Caesari nostro D. D. clementissimo subditi docti ac prudentes magno numero ex ea prodeant.*

[2]) Vgl. Rybička, Časopis Českeho Musea 1881 S. 539.

[3]) Truhlář N. Sl. V 14, 478. [4]) Ott a. a. O. S. 252.

[5]) Praef. zur Prolusio: *exhausto quod semper valde exiguum fuerat patrimonio.* Ebenda sagt er, daß er zehn Jahre von seinem Vaterlande fern geblieben sei. Er kehrte also erst

sofort eine ihm zusagende Lebensstellung in Prag zu finden. An der Universität herrschte noch der alte scholastische Geist, den er in seinen Reformvorschlägen so scharf verurteilt hatte, und nach dem zu frühen Tode Kaiser Maximilians (1576) war man sicher weit weniger als früher für Neuerungen geneigt.[1]) Noch lag in Prag das Rechtsstudium ganz danieder, und selbst für einen hervorragenden Vertreter des Humanismus wie den feinsinnigen Interpreten Homers, Matthäus Collinus, war seine zwanzigjährige Tätigkeit an der Prager Universität 'nur eine Kette von Enttäuschungen und Kränkungen aller Art' gewesen.[2]) So hatte auch Cocinus als entschiedener Vertreter der neuen humanistischen Richtung von einer Universitätslaufbahn wenig zu erhoffen und mußte darauf bedacht sein, ob sich nicht in seinem Vaterlande noch anderweitig eine seinen Kenntnissen entsprechende Stellung böte. In dieser Lebenslage ist seine 'Prolusio' entstanden. Hierin tritt er mit Entschiedenheit dafür ein, daß nur wissenschaftlich geschulte Fachleute zur Übernahme von Gerichts- und Verwaltungsämtern geeignet seien, und bekämpft die engherzige Anschauung, daß der in der Fremde vorgebildete Mann nur mit unnützem Wissen belastet und für ein Amt untauglich sei.[3]) Zugeeignet ist die 'Prolusio' dem als Förderer der Wissenschaft bekannten[4]) Oberstburggrafen von Prag, Wilhelm von Rosenberg, dem Cocinus schon früher seine Ausgabe der Schrift des Hermogenes 'De ideis' gewidmet hatte. Aber auch des mächtigen Rosenberg Einfluß verschaffte ihm nicht sogleich eine gesicherte Existenz. Noch vier Monate nach Widmung dieser Schrift war Cocinus ohne eine seinen Wünschen entsprechende Stellung, wie er am 20. August in der Einleitung zur 'Isagoge ad Ciceronis tres sermones de Oratore' klagt.[5]) Denn in dieser Bedrängnis ist jenes Manuskript, das sich jetzt in der Kirchenbibliothek zu Pirna befindet, entstanden.

Er wendet sich in dieser Schrift an ein Mitglied des 1548 von König Ferdinand für den Bürgerstand geschaffenen böhmischen Appellationsgerichts,

Anfang des Jahres 1578 und nicht, wie Spieß und Truhlář annehmen, schon 1577 nach Prag zurück.

[1]) Vgl. Tomek a. a. O. S. 175. 192.

[2]) Wolkan, Geschichte der deutschen Literatur in Böhmen bis zum Ausgang des XVI. Jahrh. S. 122. Pelzel, Abbildungen böhmischer und mährischer Gelehrten und Künstler II 43 ff.

[3]) So schon auf dem Titelblatte der 'Prolusio': *Prolusio Scholastica Politicae Exercitationis, in qua explicatur natura prudentiae et illa pervulgata opinio examinatur: quod viri docti et qui apud exteros vixerunt ad sustinenda civilia munera non sint apti atque idonei.* Ott S. 250.

[4]) Ott S. 248.

[5]) Praef. zur Isag.: *Cum hisce diebus valetudinis causa me continerem in hospitio: studiis tamen, quemadmodum convenit, ingenium intendere non possem: tum quod corpus non bene esset affectum; tum quod animus ob praesentem rerum mearum valde dubium statum in diversas raperetur partes: coepi incunditatem quaerere partim ex libris in aliquem ordinem redigendis partim ex scriniis excutiendis: in quibus amicorum literas mearumve exercitationum quasdam nugas asservavi. Ibi tum forte fortuna incidi in adversaria: in quibus unius et alterius libri Ciceronis de Oratore ad Q. fratrem quasi rudi Minerva argumentum delineavi.*

den schon erwähnten Freiherrn Karl von Waldstein. Dieser, 1549 geboren[1]), gehörte zur Arnauer Linie des berühmten böhmischen Adelsgeschlechts, die um 1578 ausgedehnte herrschaftliche Güter im Nordosten Böhmens besaß.[2]) Als zweiter Sohn zum Rechtsstudium bestimmt, hatte er, wie viele der Lehre Luthers zugetane Böhmen, 1569 in Wittenberg, sodann in Frankreich, wo er den Begründer des modernen Rechtsstudiums Jacob Cujacius gehört hatte, und später auch in Italien studiert.[3]) 1577 wurde er Appellationsgerichtsrat in Prag.[4]) Hier traf ihn Cocinus bei seiner Rückkehr nach Böhmen und trat mit ihm in freundschaftlichen Verkehr, in dem er aber als der Gereiftere mehr die Rolle eines Lehrers übernahm.[5]) In einem Gespräch mit Waldstein und dem Prager Rechtsgelehrten Matthäus Tulechovius[6]) kam man auf Ciceros Schriften zu sprechen, mit deren Lektüre sich Waldstein gern in seinen Mußestunden beschäftigte.[7]) Auf die Frage, welche Schriften Cocinus einem Staatsmann und Politiker in dem Alter Waldsteins am meisten empfehlen könne, habe er auf die drei Bücher Ciceros 'De Oratore' hingewiesen, deren Lektüre nicht nur den Knaben in den Lateinschulen, sondern auch angehenden Staatsmännern im höchsten Maße zu empfehlen sei, da ja in ihnen praktische Regeln zur Erlangung der Eloquenz, der wahren Weisheit, gelehrt würden.[8]) Ohne Erröten gestehe er, daß er diese Schrift Ciceros für das Beste, was über die Redekunst in der

[1]) So in Dan. Adams v. Weleslawin Kalendář historický, 1590.

[2]) Leeder, Beitr. zur Geschichte von Arnau, Mitt. d. Ver. f. d. Gesch. d. Deutschen in Böhmen XI 246 ff.

[3]) Förstemann, Album Acad. Viteberg. Praef. zur Isag.: *at praeceptori tuo Jacobo Cuiacio sine dubio credes*, und Epilogus: *At quid ego haec ad te qui in Germania primo, post in Gallia, ad extremum in Italia praestantissimos habuisti Magistros?*

[4]) Freih. v. Heß, Monographie des k. k. böhm. Appellationsgerichts Nr. 42.

[5]) Praef. zu lib. I de or.: *Sed quoniam partes doctoris mihi sumpsi: licet id abs te mihi non sit iniunctum: et quia tu, sive ioco sive serio id fiat, nomine praeceptoris me apud amicos dignari interdum videris: patere, quaeso, ut paululum abutar tua patientia.*

[6]) Matthaeus Gregorius a Tulechowa hatte in Wittenberg (1557) und dann in Frankreich und Italien studiert, wurde hier Doktor der Rechtswissenschaft und in seinem Vaterlande zunächst in Iglau Stadtschreiber und später 'Kanzler' in der Altstadt Prag. Er starb hier 1589. Vgl. Kalina von Jäthenstein in d. Abh. d. k. böhm. Ges. d. Wissensch. VI 82 und Ott a. a. O. S. 240.

[7]) Praef. zur Isag.: *venit mihi in mentem illius sermonis: quem si non erro, ante menses tres de hisce libris habebamus: cum etiam una accubuisset noster Mathaeus Tulechovius Iuris et legum consultus. Dicebas enim te valde delectari lectione Ciceronis librorum: in primis tamen eorum, quibus ille disciplinam bene dicendi est complexus, quotiescunque a litigosis istis occupationibus, quae in vestro consilio agitantur, tibi vel minimum otii conceditur. Neque iniuria id facis: qui enim Eloquentiae verae, is certe verae prudentiae dat operam.*

[8]) *Inter alia quaerebas etiam ex me, quosnam eorum tibi et hac praesertim aetate ad legendum putarem esse maxime idoneos. Ego omnes qui ab ipso Cicerone scripti sunt, et quidem sene iamque Reipublicae muneribus perfuncto, utilissimos esse legentibus respondi: quid enim tantam doctrinam tantumque usum habere potuit sive in bene dicendo sive in prudenter consulendo? Sed tamen homini politico et qui ad Rem publicam accedere cogitat, non modo utiles, verum etiam necessarios esse tres sermones: quos ille ad Q. fratrem Academico more scripserat: siquidem in his doceantur non tam praecepta, quae tu in pueritia didicisti: quam potius horum demonstretur usus, quod unum requirebas.*

griechischen und lateinischen Literatur geschrieben sei, halte. Ja, eine weit bessere Methode, über Rechtsfragen zu belehren, finde er in den Disputationen des Crassus und Antonius bei Cicero als in den Formelbüchern der zeitgenössischen Praktiker.[1]) Denn wer habe die Redekunst je in einem so glänzenden Gewande dargestellt wie Cicero? Wer habe so klar und so deutlich alle Fähigkeiten eines großen Redners, zu denen doch nicht nur natürliche Anlage und eifriges Studium, sondern auch die reichhaltigsten Kenntnisse gehörten, dargelegt? Wie vielseitig und wie lohnend sei eine solche Kenntnis der Redekunst! Nur durch sie werde die Rede leicht verständlich und klar, würdig und anmutsvoll. Das alles lehre Cicero in seinen Gesprächen über den Redner.[2]) Wie großen Nutzen aber die darin gegebenen Vorschriften auch für den praktischen Rechtsgelehrten hätten, das bewiesen neuerdings die Schriften bedeutender Rechtslehrer wie des Franciscus Hottomannus und Jacobus Cujacius.[3]) Möchten auch die gewöhnlichen Rechtserklärer verächtlich auf Ciceros 'Redner' herabsehen, indem sie ihm jedes Verständnis des bürgerlichen Rechtes absprächen: er wollte lieber mit Cicero 'imperitus Iuris' als mit jenen 'Doctor Iuris' genannt werden.[4]) Doch ziele er hiermit nicht auf die Amtsgenossen Waldsteins am Appellationsgerichtshofe, Männer, die ebenso durch Wohlredenheit wie Klugheit ausgezeichnet seien, sondern auf jene Halbwisser, die sich den Doktortitel zu erbetteln oder zu erkaufen suchten.[5]) Davon aber sei er überzeugt:

[1]) *Ac quae tum eadem nunc quoque mea est sententia: neque dicere erubesco: hosce libros anteferendos esse omnibus, quotquot de arte dicendi sive Graecorum sive latinorum scholis prodierunt. Etiam quippiam amplius fremant licet omnes, dico: meliorem rationem respondendi de Iure disci posse ex diputationibus L. Crassi et M. Antonii, quam ex nostrorum practicorum formulariis.*

[2]) *Quis enim unquam tam splendide vestivit Oratorem? quis ita magnifice facultatem eius commendavit? quis adeo aperte explicuit, quae pro oratore et contra oratorem dici possint? quis item ita diligenter disserendo demonstravit, quid huic Natura, Studium, Diligentia, Exercitatio, Stylus, Historia, Poëtica, Philosophia et Ius Civile utilitatis adferat? in quibus denique versatur quaestionibus? quomodo eas tractare debeat: quam late pateat dicendi materia: quatenus innitendum Rhetorum praeceptis: quantum in his possit usus: quae ratio dicendi, conciliandi et permovendi auditoris: quos affectus immiscere, quos urbanitatis sales adhibere oporteat: quomodo latina, perspicua, ornata et apta conficiatur oratio: quomodo eadem habenda cum dignitate et venustate? quis unquam haec et his similia ita perspicue docuit, ita evidenter omnium usum idoneis exemplis illustravit, ut Cicero noster in his sermonibus?*

[3]) *Sed tu inquies forsan: quid haec ad Iure consultos? quid talia ad consilium provocationum? Ad ista, Carole Waldesteini, tibi respondebit tum Crassus tum Antonius, et quod ego nunc dixi: idem aliquomodo demonstravit Fran: Hottomannus in suo Iurisconsulto, cui si fidem habere nolueris: at praeceptori tuo Jacobo Caiacio sine dubio credes: quando huius libellum consultationum cum aliorum immensis voluminibus consiliorum comparabis.*

[4]) *Me nullae Legulaeorum (!) voculae a Ciceronis oratore legendo deterrebunt: etiamsi magno supercilio, maiore temeritate, maxima impudentia detrahant Ciceroni Iuris civilis scientiam. Malo cum Cicerone imperitus Iuris, huius tamen studiosus, nominari quam cum ipsis Doctor salutari.*

[5]) *Sed haec ad tuos collegas nulla ratione pertinent: quos scio, non minus laude eloquentiae quam prudentiae esse viros celebres. Illos ego hic noto sciolos: qui sine doctrina, sine literis partim precibus emendicant partim argento sibi comparant Doctoratus titulum.*

wenn die Kompilatoren des 'Ius civile' sich mit den Sitten und der Gestaltung der Staaten beschäftigt hätten, wenn sie der Geschichte und der Altertümer des römischen Staates nicht unkundig und in der Darstellungskunst und Wohlredenheit auch nur mäßig bewandert gewesen wären, dann würde das Corpus iuris civilis, das die Rechtsbeflissenen jahrelang wie den Felsen des Sisyphus wälzen müßten, beseelt und belebt sein, aber nicht zerstückt und zusammengeflickt wie ein faulender und seelenloser Leichnam. Dann würde sich das Studium der Rechtswissenschaft weit angenehmer gestalten: die darauf verwendete Arbeit würde weniger Beschwerde machen und mehr Nutzen haben, und die Gesetzeskenntnis würde vollkommener sein.[1]) Deshalb solle Waldstein auch fernerhin sein juristisches Wissen mit dem Studium der Wohlredenheit vereinen. Mit ihr aber sei kluge Überlegung zu verbinden. Denn nicht darauf komme es an, wie etwas, wie einmal ein Rechtsgelehrter gesagt hat, in Rom geschehe, sondern wie es gesetzmäßig geschehe.[2]) Um aber Waldstein einen Beweis seiner Ergebenheit zu geben, habe er, fährt Cocinus fort, in diesen Tagen seine 'Isagoge' zu Ciceros 'De Oratore' geschrieben als einen Überblick über das Ganze, den man, wie man auch in der Landeskunde tue, zunächst gewinnen müsse, ehe man sich in Einzelheiten vertiefen könne.[3]) — Was nun endlich die 'Isagoge' des Cocinus selbst anbelangt, so ist in ihr der wesentliche Inhalt der drei Bücher De Oratore knapp, wenn auch immer noch auf 40 Oktavblättern zusammengefaßt und gibt so in der Tat einen kurzen Überblick über die rednerische Kunst der Alten nach Ciceros Darstellung. In einem 'Epilogus' gibt Cocinus dazu noch ausführlicher als in der Einleitung die von ihm dabei befolgte Methode folgendermaßen an: Er habe versucht dem Theseus nachzuahmen, um an der Hand einer vernünftigen und fruchtbringenden Methode dem Leser aus dem Labyrinth der schwierigen und dunkeln Stellen den Weg zu weisen, nicht als Interpret und Kommentator, sondern als ein Führer, der mit Eilpferden dahineilt. Die Hauptsache und auch das einzig Schwierige dabei sei, den wirklichen Gedankengang und die Absichten des betreffenden Autors

[1]) *Utut sit: hoc neque ignotum neque obscurum est: si Iuris Civilis sive Compositores sive compilatores libris vel disputationibus de moribus et de Rerum publicarum formis fuissent imbuti: si historiarum et Romanae antiquitatis non fuissent imperiti: si in disciplina tum bene disserendi tum bene dicendi vel mediocriter fuissent exercitati: tum corpus istud Iuris Civilis, quod manibus per aliquot annos velut Sysiphi saxum volvere cogimur, vix tamen umbram Civilis prudentiae conspicimus: exstitisset corpus animatum, non autem, cum fere omnia sint concisa et mutila, sine ordine consarcinata, quasi cadaver putridum et anima destitutum: et nos in discendo iurisprudentiae studium iucundius experiremur: labor minus haberet molestiae et plus utilitatis: doctrina etiam legum plenior esset atque perfectior.*

[2]) *Tu, quemadmodum coepisti, prudentiam cum studio bene dicendi coniunge, ut oratio tua sit prudens et prudentia in te non sit muta. Non enim quid Romae, ut quidam ait Iurisconsultus, sed quid legitime fiat, id considerandum est.*

[3]) *Nam ut falluntur, qui se chorographiam facile discere posse putant: si singularum regionum tabulas prius intuentur quam totius orbis universi partiumque singularum inter se et cum toto rationem accurate didicerunt: ita non minus errant, qui singula capita alicuius libri se posse intellegere credunt sive ex commentariis sive ex magistris, priusquam argumentum — hoc est institutum authoris — et ordinem totius diputationis velut in tabula perceperint.*

vollständig zu erfassen und nicht, wie die große Menge der Gebildeten zu tun pflege, sich nur einzelne Worte, Sentenzen, Geschichten, Fabeln und ähnliches als Blütenlese auszuwählen.[1]) Denn um einen Schriftsteller zu verstehen, empfehle es sich, ihn zuerst im Ganzen schnell zu durchfliegen und sich besonders die wichtigsten Kapitel zu notieren. Wenn man so den hauptsächlichsten Inhalt erfaßt habe, dann könne man bei wiederholter Lektüre ins einzelne gehen und die Beweise und Widerlegungen prüfen. So werde man die Gedanken des Schriftstellers in ihrem weiteren und engeren Zusammenhange erfassen. Habe man bei der Klassikerlektüre diese Methode ein- oder zweimal angewendet, so werde man daraus weit mehr Vorteil ziehen als aus den umfänglichsten Kommentaren, die er aber an und für sich durchaus nicht verwerfe.[2])

Hieraus läßt sich wohl deutlich genug erkennen, daß Cocinus auch noch im Jahre 1578 trotz seines inzwischen erfolgten juristischen Studiums noch ganz in den humanistischen Bahnen seines Straßburger Lehrers und Meisters Johann Sturms wandelte.[3]) Nur verlangt er auch auf dem Gebiete der Juris-

[1]) Epilogus: *Equidem conatus sum Theseum imitari: ut tibi, si hos libros legere velles, Methodi et Rationis filo ex labyrintho sive difficultatis sive obscuritatis saltem aliqua ex parte viam monstrarem. Non enim interpretem egi aut commentatorem, qui singula excutiat accurate: ne quid remorari possit intelligentiam lectoris, sed quemadmodum dux viae magnis itineribus et velut per equos dispositos tecum Oratorem Ciceronis percurri. Verum et hoc, an sim consecutus, tui iudicii esto. Ego etiamsi tibi forte satisfecero: mihi tamen nullo modo satisfeci. Neque enim aliud in hac commentatione spectavi, nisi ut tu esses horum librorum lector sedulus atque fructuosus: et ut tu aliquando alii adolescentes nobiles qui ad Rem publicam gerendam crescunt, ad eorum lectionem excitarentur. Quamquam autem parum vel etiam nihil praestiti: tamen non omnino nihil egi. Nam ut cuiusvis non est, sed est artificis centrum invenire in circulo vel collineando medium in scopo attingere: ita non cuiusvis est neque est parvi vel temporis vel laboris, summam aut argumentum alicuius libri colligere, ut ex eo institutum et quasi mens atque voluntas authoris percipiatur et ad quae omnia, quae in illo continentur, possint revocari. Alia ratione sunt evolvenda veterum Philosophorum et oratorum scripta quam hodie vulgus eruditorum facere solet, quorum multi praeclare se aliquem authorem intelligere putant, si eius quaedam verba, aliquot sententias, historias, fabulas et his similia didicerunt, quae tamen magis ad delectandum quam docendum lectorem adhibentur a scriptoribus. Atqui hoc ut est puerile: ita non multum laboris vel temporis et idcirco non multum etiam lectoribus adferre solet utilitatis.*

[2]) *Verum tu, Carole, si quem authorem vel mediocriter intellegere volueris, oportet ut eum initio totum celeriter percurras: et saltem praecipue capita tibi notes, ex quibus hoc de quo agimus sive institutum sive argumentum eruere possis: demum in iterata lectione singula examinabis et argumenta sive docendi sive refellendi gratia adhibita erues: tum eadem ad sua capita et hoc ad propositum universale revocabis. Hoc si in uno authore bis terve feceris: plus inde eruditionis reportabis quam ex magnis commentariis. Quod tamen non ita dictum velim: quasi plane inutiles existimem omnes commentarios, praesertim virorum doctissimorum — hoc enim et insanum et valde arrogans esset: verum ut notum sit rectam rationem discendi in Methodo et Ratiocinatione consistere, quae duo in ore habent propemodum omnes: non omnes tamen vim eorum intellegunt.* Schon in der Praefatio werden von Cocinus als Kommentatoren zu Ciceros De oratore empfohlen: *Ludovicus Strebaeus et copiosus et eruditus, Melanchthon brevis et perspicuus Audomaraeus Talaeus, sicut ipse Ramus magis censuram more suo exercet quam interpretem agit.*

[3]) Doch erklärt er am Schluß der Praefatio ausdrücklich, Sturms Scholien für seine 'Isagoge' nicht benutzt zu haben, mit den Worten: *Sturmius praeceptor meus etam hoc publice*

prudenz die Überwindung der starren, geisttötenden Form der Scholastik durch die belebende Kraft des Humanismus. Wie er sich aber die Darstellung juristischer Lehren in humanistischer Form dachte, das erhellt aus einer Schrift, die er drei Jahre später 1581 im Druck erscheinen ließ. Es ist dies: Johannis Bodini Andegaviensis Nova distributio iuris universi, ab ipso autore in tabula adumbrata, nunc autem ab Ioanne Cocino a Cocineto dialogo explicata, eine Schrift, die Cocinus diesmal den sämtlichen Mitgliedern des Prager Appellationsgerichtshofes, zu denen ja auch Karl von Waldstein zählte, widmete. Hierin verwirklichte er den in der 'Isagoge' ausgesprochenen Gedanken, juristische Lehrsätze in eleganter Form dialogisch vorzutragen. Wieder betont er im Gegensatz zu den Irrgängen des Scholastizismus, wie er sie in den juristischen Kollegs zu Padua gründlich kennen und verabscheuen gelernt hatte, die Notwendigkeit einer systematischen Erfassung der Rechtswissenschaft und der Aufstellung von umfassenden allgemeinen Gesichtspunkten und bekennt sich zu einer Anschauung, wie sie ihm zuerst bei dem Franzosen Bodin begegnet sei.[1])

Vorher aber hatte er bereits die heißersehnte Anstellung in seinem Vaterlande gefunden. Denn noch im Jahre 1578, dem Abfassungsjahre seiner 'Prolusio' und der Einleitung zu seiner 'Isagoge', erhielt er auf der Prager Kleinseite das Amt eines juristischen Stadtschreibers, eine Stellung, die damals selbst den Professoren der Prager Universität höchst begehrenswert erschien.[2]) Dieses Amt hat er bis zu seinem Tode im Jahre 1610, zuletzt als Oberstadtschreiber, bekleidet.[3])

Auch in der zweiten Hälfte seines Lebens war er als eifriger Schriftsteller tätig. Doch wendete er sich jetzt hauptsächlich der Aufgabe zu, durch Schriften in tschechischer Sprache auch in den bürgerlichen Kreisen seines Volkes Aufklärung und Bildung zu verbreiten. So verfaßte er nicht nur kleinere Erbauungsschriften nach dem Geschmacke seiner Zeit, sondern er wurde auch durch Übersetzung größerer geschichtlicher Werke in seine Muttersprache nach lateinischen Vorlagen ein nicht unwichtiger Vertreter der älteren slavischen Übersetzungsliteratur.[4]) Allerdings erheben sich diese Veröffentlichungen kaum über die breite Masse von ähnlichen Publikationen, wie sie am Ausgang des XVI. Jahrh. auch in Deutschland zahlreich hervortraten, um

---

explicuit: sed ego vix octo Scholis interfui: quia ad finem praeceptorum (actionis) veni: et aliis negotiis occupato describere superiora non licuit.

[1]) Ott S. 252 ff. gibt eine ausführliche und sehr anerkennende Kritik dieser heutzutage ebenfalls sehr schwer zu erlangenden Schrift des Cocinus.

[2]) Ott S. 239 ff., Tomek S. 196.

[3]) Spieß, Časopis Českeho Musea 1901 S. 247; Truhlář O. N. S. V. 14. 478.

[4]) Diese Schriften sind aufgezählt bei Jungmann, Historie české literat. S. 581. Des Cocinus 1594 herausgegebene Übersetzung von des Eusebius Kirchengeschichte fand sogar 1855 bei dem Wiederaufleben des tschechischen Volksbewußtseins in Böhmen einen neuen Abdruck, wobei sie aber 'für das Befürfnis eines katholischen Lesepublikums' überarbeitet wurde. Truhlář a. a. O.

dann schnell wieder der Vergessenheit anheimzufallen.[1] Hingegen sind die von Cocinus in seiner 'Isagoge' gegebenen Ausführungen über eine wahrhaft fruchtbringende Lektüre von Ciceros De Oratore sicher auch noch heutigentages der Beachtung wert. Sind sie doch kein verachtenswertes Probestück der Gelehrtentätigkeit jener Zeit, indem sie Zeugnis ablegen von jener jugendfrischen Begeisterung für die Redekunst der Alten, wie sie der Humanismus in seinem Siegeszuge mit über die Alpen gebracht hatte und wie sie Cocinus damals wohl sicher nur bei Sturm in Straßburg hatte gewinnen können!

[1] Eine reiche Zusammenstellung von ähnlichen tschechischen Schriften aus dem XVI. Jahrh. findet sich bei Jungmann S. 144 ff.

VOLKSKUNDE UND HÖHERE SCHULE

Von Reinhold Hofmann

Die Volkskunde ist eine noch junge Wissenschaft. Als ihr Begründer darf der im Jahre 1794 verstorbene Osnabrückische Staatsmann und Publizist Justus Möser[1]) gelten, der Verfasser der vielgerühmten, aber viel zu wenig gelesenen 'Patriotischen Phantasien' und der 'Osnabrückischen Geschichte', mit der er der geschichtlichen Betrachtung ganz neue Gesichtspunkte erschlossen hat und der Schöpfer der neuen Geschichtschreibung geworden ist. In seinem völlig unhistorischen Zeitalter, in welchem die Gebildeten noch ganz in dem Banne des französischen Geschmacks oder eines unklaren Weltbürgertums befangen waren, hat er die Aufhellung der Geschichte des eigenen Volkes als höchstes Ziel der Forschung hingestellt; er zuerst hat nachdrücklich darauf hingewiesen, daß 'auch das deutsche Volk eine Geschichte habe, nicht bloß das Reich und die Fürsten'. Er hat sich 'vorzüglich die Geschichte unserer Rechte, Sitten und Gewohnheiten zu entwickeln bemühet'. Ihm sind 'die Geschichte der Religion, der Rechtsgelehrsamkeit, der Philosophie, der Künste und schönen Wissenschaften von der Staatengeschichte unzertrennlich'.

Die von Möser eröffnete Bahn beschritt Herder, der i. J. 1777 Volkssagen und Märchen zu sammeln verlangte und auf die unvergängliche Poesie des bis dahin verachteten Volksliedes hinwies. Liebevoll versenkten sich, freilich oft unklar schwärmend, in das deutsche Altertum die Romantiker: Arnim und Brentano veröffentlichten 1806—1808 die erste Sammlung deutscher Volkslieder, 'Des Knaben Wunderhorn'. Nach dem begeisterten Urteil Goethes, dem sie gewidmet war, sollte 'von Rechts wegen dieses Büchlein in jedem Hause, wo frische Menschen wohnen, am Fenster, unterm Spiegel, wo sonst Gesang- und Kochbücher zu liegen pflegen, zu finden sein'. Welchen Wert der greise Dichter der Volkskunde beimaß, dafür zeugt seine herzliche Teilnahme für die egerländischen Forschungen des Rates Sebastian Grüner. Angeregt von den Romantikern, gaben Jakob und Wilhelm Grimm die 'Kinder- und Hausmärchen' (1812—22) und die 'Deutschen Sagen' (1816—18) heraus. Die unvergleichlichen Brüder erkannten 'in den unscheinbaren Reimen und Erzählungen, an denen sich die Kinder und Bauern ergötzen, den Glanz unvergänglicher Poesie und den unschuldigen Zauber ursprünglicher Menschheit'. Der wackere deutsche Erzieher Friedrich Ludwig Jahn klagt in seinem 1808 erschienenen

[1]) Vgl. meine Abhandlung: 'Justus Möser, der Vater der deutschen Volkskunde' in den 'Mitteilungen des Vereins für Geschichte und Landeskunde zu Osnabrück' 1907.

Buche 'Deutsches Volkstum' — dieses Wort hat er geprägt —, daß 'bei uns der Bürger nirgends mehr zu Hause sei, als im Auslande, und nirgends weniger heimisch als im Vaterlande'. Er verlangt Behandlung der 'Volkstumskunde' in den Schulen; 'erst sie könne Fragen beantworten und Rätsel lösen, die jeder bloßen Staatengeschichte zu schwer geblieben sind'.

Die vom Turnvater Jahn ersehnte Wissenschaft, zu der Möser und Herder den Grund gelegt hatten, ist erst in der zweiten Hälfte des XIX. Jahrh. als selbständiges Forschungsgebiet ins Leben getreten. Ihr eigentlicher Schöpfer ist der Kulturhistoriker Wilhelm Heinrich Riehl, der in seiner 'erwanderten und erlebten' Naturgeschichte des Volkes als Grundlage einer deutschen Sozialpolitik[1]) (1851 ff.) die Volkskunde zur selbständigen Wissenschaft erhob und ihren 'hohen sittlichen Beruf' nachwies.

Im Jahre 1890 gründete der Germanist Karl Weinhold, um die Forschung in zielbewußte Bahnen zu lenken, den 'Verein für Volkskunde', seit 1891 erscheint die 'Zeitschrift für deutsche Volkskunde', und in rascher Folge entstanden Landesvereine zu dem Zweck, den bedrohlichen Verfall des Volkstums und der volkstümlichen Güter in letzter Stunde aufzuhalten und zu retten, was noch zu retten ist. Voran ging Mecklenburg, ihm folgten Schlesien, Bayern, Baden, Pommern, Thüringen, Hessen, die deutsche Schweiz, Siebenbürgen, Elsaß; 1897 wurde im Königreich Sachsen der 'Verein für Sächsische Volkskunde' begründet, und gerade in diesem hochentwickelten Industrielande ist ein planmäßiges Vorgehen ein dringendes Bedürfnis, ist doch, wie schon Riehl klagt, schlimmer als in Nord- und Süddeutschland der Rückgang des Volkstums in Mitteldeutschland, in dessen zerrissenen Ländchen mit ihrer durch Zuwanderung von außen in ihrer Zusammensetzung stetig veränderten Bevölkerung die alte Sitte zumeist in voller Auflösung begriffen ist, zumal die Mundart ist hier in einem Zustand unaufhaltsamer Zersetzung.

Auch für die jüngste deutsche Wissenschaft macht sich noch immer ein undeutscher Name breit: Folklore, ihre Anhänger heißen Folkloristen. Die Ausdehnung des Begriffs 'Volkskunde' ist schwankend, wie der Begriff 'Volk' selbst. Umfassender als das englische Folklore, 'Lehre vom Volke', ist das deutsche 'Volkskunde'. Diese macht nicht bloß wie Folklore die volkstümlichen Überlieferungen in Sitte und Brauch, Dichtung und Sage zum Gegenstande der Forschung, sondern auch die äußeren Verhältnisse: Rassenabstammung, Siedelung, Wohnung, Gebrauchsgegenstände, Nahrung und Kleidung.

Alle wahren Volksfreunde empfinden in unserer sozial zerklüfteten Zeit immer dringlicher die Pflicht einer genaueren Bekanntschaft mit den Zuständen und Anschauungen des gemeinen Mannes, und so erfüllt die Volkskunde neben ihrer wissenschaftlichen auch die ernste, versöhnende soziale und nationale Auf-

[1]) Das klassische Werk umfaßt die vier Bände: Die bürgerliche Gesellschaft; Land und Leute; Die Familie; Wanderbuch. Vortreffliche Bemerkungen 'zur Volkskunde der Gegenwart' bringt er in seinen 'Kulturstudien aus drei Jahrhunderten'. Reichen Stoff zur Volkskunde bieten Riehls 'Kulturgeschichtliche Novellen' und Gustav Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit'.

gabe, den beklagenswerten Gegensatz zwischen 'Volk' und Gebildeten zu mildern. In dem ungeheuren Aufschwung und Umschwung des wirtschaftlichen Lebens sind viele der oft so zarten Fäden, die die Gegenwart mit der Vergangenheit verknüpfen, zerrissen; Heilung ist nur möglich, wenn es gelingt, den abgerissenen Zusammenhang wiederherzustellen, an das vorhandene Alte wieder anzuknüpfen und aus ihm Formen zu schaffen, die dem Geiste des Alten entsprechen und doch den veränderten Bedürfnissen unserer Zeit Rechnung tragen.[1])

In allen wissenschaftlichen Berufen läßt sich die Volkskunde in den Dienst der Volkserziehung und Volksaufklärung stellen. Schon vor Jahren hat ein einsichtsvoller Geistlicher in den 'Grenzboten' (1900, S. 467) gefordert, ein Kandidat der Theologie müsse in der heimischen Volkskunde ebenso zu Hause sein wie im Kirchenrecht und in der Kirchenverfassung, damit er die Menschen verstehe, auf deren Seelenleben er später Einfluß üben will. In dieser Erwägung hat vor wenig Jahren der Kirchenrat zu Weimar die Geistlichen zur Pflege der heimatlichen Sitte angehalten und sie ermahnt, den Erinnerungen älterer Leute nachzugehen und erloschene volkstümliche Gebräuche wenn möglich wieder zu beleben.[2]) In der Rechtsprechung würde mancher dem gesunden Menschenverstande des 'gemeinen Mannes' und seinem feinen Gefühl für Recht und Unrecht unverständliche Richterspruch nicht gefallen sein, wenn die Richter nicht lediglich nach dem toten Buchstaben des Gesetzes geurteilt hätten (Mogk). Von der Polizei, deren zu den Volksüberlieferungen so oft in grellem Widerspruch stehende Erlasse in manchen Gegenden unseres Vaterlandes 'wie eine Seuche gewütet' haben, verlangt schon Riehl, sie müsse 'jede Verordnung so sicher der Natur des Volkes anpassen, daß es auch bei den lästigsten Dingen glaube, die Polizei habe doch eigentlich nur ihm aus der Seele heraus verfügt und gehandelt'.

'Früher als von den Geistlichen ist die Bedeutung der Volkskunde für die Erziehung des Volkes vom Lehrerstand erkannt worden' (Mogk a. a. O. S. 9). Es ist das hohe Verdienst Rudolf Hildebrands, zum erstenmal nachdrücklich gefordert zu haben, der Unterricht, namentlich der deutsche, müsse sich die 'rechte Pflege des Deutschtums' zur Aufgabe machen. Manche der wichtigsten Mängel unserer Zeit wurzeln nach seiner Überzeugung in der allzu einseitigen Herrschaft der bloß formellen Verstandesarbeit in der Schule. Man kann Hildebrand, den sinnigsten Mitarbeiter am 'Grimmschen Wörterbuch', als den 'Vater der pädagogischen Volkskunde' bezeichnen. Grundlegend ist sein gedankenvolles Buch: 'Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt' (1. Aufl. 1867, später stark erweitert). Früher als in den höheren Schulen ist seine Forderung von der Volksschule beachtet worden. Reins 'Enzyklopädisches Handbuch der Päda-

---

[1]) Vgl. den Aufsatz 'Volkskunde und Volksleben' von Karl Spieß in den 'Grenzboten' 1906, S. 670—677.

[2]) Nach E. Mogk, Die Volkskunde im Rahmen der Kulturentwicklung der Gegenwart (Vortrag): Hessische Blätter für Volkskunde Bd. III, 1904, S. 8.

gogik' enthält einen eingehenden Aufsatz über Volkskunde und ihre Bedeutung für die Erziehung. Am ausführlichsten ist das Thema: 'Volkskunde und Volksschule' im 51. Jahrgang der Zeitschrift 'Der praktische Schulmann' (1902) von Paul Zinck behandelt worden. Im Anschluß an die Heimatkunde wird in den Volksschulen, so in Sachsen, Thüringen, Bayern, die Volkskunde eifrig gepflegt, und Elard Hugo Meyer rühmt im Vorwort zu seinem Buche 'Deutsche Volkskunde' (1898), dem ersten zusammenfassenden Werke über das ganze Stoffgebiet, die Volksschullehrer als seine eifrigsten Mitarbeiter und die fleißigsten Stoffsammler. Schon Jakob Grimm äußerte: 'Zu gewissen in der gegenwärtigen Lage unserer Literatur unumgänglichen Nachforschungen, ich meine das Sammeln der Sprache und Sage des gemeinen Volkes, welche vertrauten Umgang mit diesem und völlige Eingewohnheit im Lande voraussetzen, taugte niemand besser als verständige Schulmeister' ('Über Schule, Universität, Akademie', 1849, in der 'Auswahl aus den Kleineren Schriften'. Berlin, Dümmler 1871, S. 195).

In den höheren Schulen ist man auf unserem Gebiete über die Anfänge noch nicht viel hinausgekommen, obgleich z. B. die neuen preußischen Lehrpläne Belebung vaterländischen Sinnes und Erwärmung der jugendlichen Herzen 'für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße' verlangen und besonders für Tertia und Sekunda die Einführung in die germanische Sagenwelt und in die altdeutsche Literatur zur Pflicht machen. Die geringe Betonung des Volkstümlichen ist eine der Ursachen der von Hildebrand und anderen so schmerzlich beklagten Entfremdung vom 'Volke', die wir so häufig in den aus den höheren Schulen hervorgegangenen 'gebildeten' Ständen beobachten können. Berufene Germanisten, Hildebrand, Hermann Paul u. a., haben die Erforschung von mundartlicher Sprachform und Dichtung, von Glauben und Sage, von Sitte und Brauch als 'das wichtigste Arbeitsfeld der germanischen Philologie für die nächste Zeit' bezeichnet, und E. H. Meyer, der Herausgeber der 4. Auflage von Jakob Grimms 'Deutscher Mythologie' (3 Bde., Berlin 1875—78) verlangt eine 'eingehende Kenntnis des Volks in den weitesten Kreisen'.

Wie soll nun die Volkskunde in den höheren Schulen betrieben werden? Ausgeschlossen ist die Möglichkeit, sie in den ohnehin überlasteten Lehrplan als selbständiges Unterrichtsfach einzuführen, erklärt doch schon vor mehr als einem halben Jahrhundert J. Grimm 'die immer steigende Verlegenheit bringende Überfülle der Lehrgegenstände, da sich in allen Wissenschaften Stoff sowohl als Einsichten und Ergebnisse häufen, als ein wahres Unheil' (a. a. O. S. 196). Aber sehr wohl ist es möglich, der 'Wissenschaft vom Volke' in den verschiedensten Unterrichtsfächern ihren Platz anzuweisen. Wie das, ohne über den Rahmen des Erreichbaren hinauszugehen, zu machen sei, hat Friedrich Beyschlag in seinem Aufsatz 'Volkskunde und Gymnasialunterricht' ('Zeitschrift für den deutschen Unterricht', 14. Jahrgang 1900, S. 1—41) für das Gymnasium gezeigt. Die Zeit, die der Lehrer in den einzelnen Wissensgebieten — natürlich überall im knappsten Umfang — der Behandlung des

Volkstümlichen widmet, wird nicht verloren sein, ist doch, wie Adolf Matthias einmal mit Recht sagt, das Beste, was die Schule ihren Zöglingen für das Leben mitgeben kann, die Anregung, und was könnte es Anregenderes geben, als sich in die Vergangenheit und Gegenwart des eigenen Volkes zu versenken?

Im Mittelpunkte des Unterrichts steht nach den neuen Lehrplänen überall das Deutsche. Eine der wichtigsten Aufgaben dieses Unterrichtszweiges besteht in der Überbrückung des Risses, der selbst für unsere gebildeten Stände zwischen Schriftsprache und Mundart klafft (Beyschlag S. 12). Wie lange haben unsere Schriftsteller vergessen, daß die lebendige Rede, das gesprochene Wort die lautere Quelle eines gesunden, natürlichen und wahrhaft deutschen Stiles ist! Noch immer gelten die goldenen Worte des großen Sprachmeisters Martin Luther in seinem 'Sendschreiben vom Dolmetschen': 'Man muß die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gassen, den gemeinen Mann auf dem Markte fragen und denselbigen auf das Maul sehen, wie sie reden . . ., so verstehen sie es denn und merken, daß man deutsch mit ihnen redet.' Jeder Lehrer des Deutschen muß in die Schule gehen bei Meister Hildebrand (Vom deutschen Sprachunterricht). Der Schüler soll zu der Erkenntnis kommen, daß in unzähligen Sprachabweichungen die Mundart das sprachlich Richtige bewahrt hat. Das hochdeutsche 'entzwei' ist, um nur ein Beispiel herauszugreifen, eine sinnlose Entstellung des mundartlichen 'inzwê', das der gemeine Mann bewahrt hat, entsprechend dem englischen *intwo*, franz. *en deux*. Blicke in die Sprachgeschichte lassen sich tun bei der Besprechung der mundartlichen Formen 'das Been', 'der Boom'; bei der Frage: Warum sagt das Volk 'eens', 'zwee', aber nicht 'dree'? Die Konjunktion 'weil' (veraltet 'alldieweil', 'dieweil': von dem Hauptwort die Weile = Zeitabschnitt) hat im Volke noch hier und da ihre alte zeitliche Bedeutung bewahrt (weil ich kam, ging er gerade fort). Das Hochdeutsche darf aber nicht 'als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern man muß es dem Schüler aus dieser hervorwachsen lassen; es darf nicht als verdrängender Ersatz der Volkssprache auftreten, sondern als eine veredelte Gestalt davon, gleichsam als Sonntagskleid neben dem Werkeltagskleide' (Hildebrand a. a. O., 5. Auflage, S. 68). Unerläßlich sind Blicke in das Gebiet des Bedeutungswandels, der Volksetymologie, Tonmalerei, des Stabreims, der Hyperbel (Übertreibung). Zahlreiche Beispiele bieten die trefflichen Bücher von Otto Behaghel, Die deutsche Sprache, und O. Weise, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. Der Schüler ist darauf hinzuweisen, 'daß jedem Worte und jeder Wendung eine sinnliche Anschauung zugrunde liegt' (Otto Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache, 2. Teil, 1. Lief. S. 113), und daß unsere Sprache, der Neigung des deutschen Volkes zur Abstraktion und Reflexion folgend, immer mehr von der Sucht zum Vergeistigen und Verflüchtigen ihres sinnlichen Inhalts ergriffen wird: der Lehrer wird deshalb warnen vor dem mehr und mehr überhandnehmenden Gebrauche der Abstrakta (auf -ung usw.), durch den die Anschaulichkeit vermindert und die Kluft zwischen der Redeweise der Gebildeten und der gemeinen Volks-

sprache immer mehr erweitert wird. Ebenso eindringlich ist zu warnen vor dem unnötigen Gebrauch von Fremdwörtern:

Wer von Herzen redet deutsch, wird der beste Deutsche sein (Logau).

Unsere reiche Sprache braucht sich nicht mit fremden Flicken aufzuputzen:

Kann die deutsche Sprache schnauben, schnarren, poltern, donnern, krachen,
Kann sie doch auch spielen, scherzen, liebeln, gütteln, kürmeln, lachen (Logau).

Den reichen Bildergehalt unserer Sprache dem kindlichen Geiste aufzudecken, das frische Leben 'von draußen', das in den Wörtern und Redensarten sein buntes, sinnenfrohes Wesen treibt, in die Schule hineinzuversetzen, hat schon Hildebrand als eine höchst wichtige Seite des deutschen Unterrichts und somit der allgemeinen Geistesbildung erkannt.[1]) Für die Besprechung des unvergleichlichen Reichtums unserer Sprache an bildlichen Ausdrücken und volkstümlichen Redensarten wird das Buch von Hermann Schrader, Der Bilderschmuck der deutschen Sprache, gute Dienste leisten. Bei der Behandlung des Wortschatzes lassen sich lehrreiche und fesselnde Einblicke tun in die Kulturverhältnisse unseres Volkes. Zahlreiche Ausdrücke aus der alten Rechtssprache sind heute noch lebendig: das Wort Steckbrief gemahnt an die Sitte des Femgerichts, Vorladungen mit dem Dolche an das Tor zu stecken; radebrechen, wie gerädert sein erinnern an die Grausamkeit des alten Rechtsverfahrens; wie auf glühenden Kohlen sitzen, die Feuerprobe bestehen, für jemand durchs Feuer gehen an die Gottesurteile. Aus der Fechtersprache stammen Wendungen wie: festen Fuß fassen, sich eine Blöße geben; aus der Turniersprache des Mittelalters: aus dem Sattel heben, eine Lanze für einen brechen, einen ausstechen, etwas im Schilde führen, einen in Harnisch bringen, in allen Sätteln gerecht sein; aus der Schützensprache: den Zweck (die Zwecke, d. i. den Nagel in der Mitte der Schießscheibe) verfehlen, den Nagel auf den Kopf treffen, etwas aufs Korn nehmen, etwas auf dem Rohre haben, über das Ziel hinausschießen. Die Jägersprache liefert Redensarten wie: auf den Busch klopfen, auf den Leim gehen, durch die Lappen (die den Jagdbezirk einschließen) gehen, durchtrieben, mit allen Hunden gehetzt sein; die Bergmannssprache: klar zu Tage liegen, zu Tage fördern, Schicht machen; die Seemannssprache: einen hereinlotsen, absegeln, sich über Wasser halten; zahlreiche Wendungen des täglichen Lebens stammen aus der Studenten-, Soldaten-, Gaunersprache (dem Rotwelsch). Unentbehrliche Hilfsmittel zur Vorbereitung und für mäßigen Preis zu beschaffende Ratgeber in allen sprachlichen Dingen sind das 'Deutsche Wörterbuch' von Hermann Paul und das 'Etymologische Wörterbuch der deutschen Sprache' von Friedrich Kluge. Die beste 'Geschichte der deutschen Literatur' für Schulen ist die von Eduard Engel (2 Bde. 1906).

---

[1]) Richard Fischer, Von der Pflege des Naturgefühls im deutschen Unterrichte auf der unteren Stufe höherer Lehranstalten: Wiss. Beigabe zum 37. Jahresbericht der Realschule zu Glauchau, 1907, S. 11.

Liebenswürdig und eindringlich empfiehlt Hildebrand die Pflege des Humors in der Schule, die zum Heile der Kinder so notwendig sei wie die des Geschmacks. Der Humor, nach Hildebrand 'die stille, weitausgreifende Heiterkeit der Seele, die sich einstellt, wenn man die Weltdinge mit all ihrem Schwierigen, Fraglichen und Düsteren von einem genügend erhöhten Standpunkt aus übersieht, die dem Ernste selber seine auch ihm nötige Frische geben kann', überstrahlt auch scheinbar niedrige Dinge mit vergoldendem Schimmer.

Reichliche Gelegenheit zu volkskundlicher Belehrung bietet die Lektüre. 'Unsere Jugend soll im deutschen Unterrichte erfüllt werden von dem, was von altersher im tiefsten Innern unseres Volkes als seine ureigene Gedankenwelt, als ureigene Art und Sitte gelebt und sich nach innen und außen betätigt hat' (Lyon, Die Lektüre I, S. VIII). Eine gesunde, lebendige, allumfassende Wissenschaft von deutscher Art und Sitte, von deutschem Geist und Gemüt ist das eigentliche, letzte und höchste Ziel, dem unser deutscher Unterricht zuzustreben hat (ebenda). Für die deutsche Lektüre in den Mittelklassen des Gymnasiums hat Beyschlag zwei Canones aufgestellt, für Poesie und Prosa unter den gleichen Überschriften: I. Göttergestalten. II. Seelische Geister. III. Elben und Wichte. IV. Riesen. Jedem hat er eine Reihe von Gedichten und Prosastücken zugewiesen; diese Auswahl könnte für die einzelnen deutschen Landschaften hier und da abgeändert werden. Reichliche Gelegenheit, die in den Unter- und Mittelklassen gewonnene Kenntnis des deutschen Altertums zu erweitern und zu vertiefen, bietet der Lehrplan der Obersekunda, in der die mittelhochdeutsche Periode zu behandeln ist. Ein branchbares Hilfsmittel ist das Buch von Arnold Zehme, 'Die Kulturverhältnisse des deutschen Mittelalters. Im Anschluß an die Lektüre zur Einführung in die deutschen Altertümer im deutschen Unterricht'.

Wie man Kinder- und Volkslieder, nach Heinrich Heine 'die holdseligsten Blüten des deutschen Geistes', wie man Sprichwörter, Scherzsprüche aus Volksmund, Volksrätsel im Unterricht anregend und nutzbringend heranziehen kann, hat Hildebrand in seinen 'Gesammelten Aufsätzen und Vorträgen' (Leipzig, Teubner 1890) gezeigt. An einfachen Kinderliedern (Bauer, baue Kessel — Ich ging einmal nach Engelland) lehrt Hildebrand (a. a. O. S. 186) die deutsche Metrik und Rhythmik und die Bekämpfung der fälschlich zu uns herübergenommenen antiken Metrik, die sich mit ihren Jamben, Trochäen, Spondeen immer noch in unserem deutschen Unterrichte breit macht. Auszugehen ist auch hier von der Heimat: die Schüler, zumal die vom Lande, werden mit Freude so manches altvertraute Lied aus dem Liederschatze ihres Heimatortes beisteuern. Besonders das historische Volkslied müßte schon in Unter- und Mittelklassen gepflegt und die im deutschen Unterrichte besprochenen in den Gesangstunden gesungen werden. So könnte unser vom Gassenhauer und vom Operettenliede fast verdrängtes Volkslied, 'das Lieblingskind der ganzen deutschen Literatur bei allen dichterisch empfindenden deutschen Menschen', wieder ins Leben zurückgeführt und zugleich dem Lehrer Gelegen-

heit geboten werden, an ihm den Unterschied oder Gegensatz zwischen Volks- und Kunstdichtung zu entwickeln und für die später einsetzende Literaturgeschichte vorzubereiten (Beyschlag a. a. O. S. 27: vgl. Sahr, Die ältere deutsche Literatur in der Schule, in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht IV 353f.). Ebenso muß die Behandlung der Sagen und Märchen an die in der Gegend der Schule heimischen anknüpfen, 'denn leben sie noch, so kann sie der Lehrer eben zur Anknüpfung des Neuen verwerten; sind sie schon teilweise oder ganz abgestorben, so führt sie eine Erwähnung ins Leben zurück: gewiß eine lohnende Arbeit, dem Volk sein halb oder ganz gewonnenes Erbgut wiedergewinnen zu helfen' (Beyschlag S. 26). Für Zwickau — der Verfasser des vorstehenden Aufsatzes lebt in der 'Schwanenstadt' Zwickau — wird man an die Schwanensage anknüpfen, die sich in Musäus' Volksmärchen aufgezeichnet findet. Die Märchenbilder eines Moritz von Schwind und Ludwig Richter werden deutlicher als viele Worte die gemütvolle Poesie und sonnige Heiterkeit unseres Märchenschatzes offenbaren.

Für den deutschen Aufsatz und für freie Vorträge ist der in der Lektüre für die kulturgeschichtliche Kenntnis unseres Altertums gesammelte und zu anschaulichen Bildern gruppierte volkskundliche Stoff leicht nutzbar zu machen. Auch die Zustände der Gegenwart können gewinnreich verwertet werden, wenn die Schüler zu freiwilliger Beobachtung von allerlei Volkssitten, Volksbräuchen und Volksanschauungen angehalten und angeleitet werden. Im Anschluß z. B. an die erste Szene in 'Wilhelm Tell' ('Der graue Talvogt kommt, dumpf brüllt der Firn, der Mythenstein zieht seine Haube an, und kalt her bläst es aus dem Wetterloch' usw.) läßt sich, etwa in Untersekunda — wie der Schweizer Andreas Florin in seiner Schrift: 'Die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell' (Davos 1891) gezeigt hat, ein Aufsatz: 'Über die natürlichen Wetterpropheten des Volkes' stellen, für den besonders die vom Lande stammenden Schüler mit Eifer manches aus ihrer Erfahrungswelt beibringen werden.

Auch in den französischen und englischen Unterrichtsstunden soll und kann die Liebe zum Heimatlichen und zum Vaterlande gestärkt werden. Die Schüler werden durch Vergleiche mit dem Fremden auf die Vorzüge unseres Volkes und unserer Sprache hingewiesen, etwa auf die Freiheit der deutschen Wortstellung. Es wird gezeigt, wie viele französische und englische Fremdwörter entbehrlich sind und durch gute deutsche Wörter und Wendungen ersetzt werden können. Die Engländerei in unserer Sprache, die sich besonders auf dem Gebiete des Spiels und Sports neuerdings breit macht, wird mit gebührendem Ernste verurteilt. Die französischen und englischen Dank- und Glückwunschverschen (zu Weihnachten, Neujahr usw.) müssen verschwinden. Der deutsche Jüngling soll das Gute an fremden Völkern gern anerkennen, ohne zu lobrednerischer Schönfärberei und übertriebener Bewunderung des Ausländischen verleitet zu werden.[1])

---

[1]) Diesen Gegenstand hat Dr. Max Rau bei Gelegenheit der 9. Hauptversammlung des Sächs. Realgymnasiallehrer-Vereins in einem in der Sitzung der neusprachlichen Ab-

Die engen Beziehungen zwischen Volkskunde und Geschichte wird nicht leicht ein Geschichtslehrer ungenützt lassen. 'Der historische Unterricht, welcher nicht in den heimischen Anschauungen des Kindes seine stärkste Hilfe sucht, spielt auf einem Instrumente, dem die Saiten fehlen' (Lange, Über Apperzeption). Der Geschichtslehrer wird das Zuständliche, die Kulturgeschichte, mit der Erzählung von den politischen Begebenheiten verflechten. Auch dem Schüler realer Anstalten müssen die die deutsche Urzeit behandelnden Kapitel bei Cäsar (De bello Gallico, besonders Buch 4 und 6) und die Germania des Tacitus, die man als das erste Buch über deutsche Volkskunde bezeichnen kann, aufs innigste vertraut werden; der lateinische Unterricht wird hier dem geschichtlichen ergänzend zur Seite treten. In der Geschichte des Mittelalters ist die gewaltige Tat der Kolonisation des deutschen Ostens in Zusammenhang zu bringen mit der Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse des deutschen Mutterlandes: die überzähligen Söhne mußten in die Ferne ziehen, denn der mittlerweile entstandene deutsche Großgrundbesitz hatte den Grund und Boden beschränkt. Der Zusammenhang zwischen dem Aufblühen der deutschen Städte, dem Verfall des Rittertums und dem Übergang von der Natural- zur Geldwirtschaft ist klar zu machen, ebenso, daß die Verpflanzung der großen Geistesbewegung des Humanismus und der Renaissance von Italien nach Deutschland eine Begleiterscheinung des süddeutschen Handels über die Alpen war (vgl. Zinck a. a. O.). Von den neueren Geschichtschreibern hat besonders Karl Lamprecht diese Beziehungen eindringlich hervorgehoben.

Bei der Darstellung der Kriegsdrangsale, die unser Volk betroffen haben (Hussitenkriege, Sächsischer Bruderkrieg und Prinzenraub[1]), Bauernkrieg, Schmalkaldischer, Dreißigjähriger, Siebenjähriger Krieg, Befreiungskriege) sind die Ortschroniken und örtlichen Überlieferungen heranzuziehen, und der Lehrer muß anknüpfen an die etwa in der Nähe liegenden Burg- und Klosterruinen, die Überreste der Stadtbefestigung, an alte Kirchen und Rathäuser, Schwedenschanzen und Schwedensteine, die 'wüsten Marken', Franzosenkreuze, Mordkreuze, Denkmäler, Inschriften und Erinnerungstafeln, Friedenseichen: keine Gegend unseres Vaterlandes ist ja so arm an geschichtlichen Zeugnissen, daß sie der Anschauung und Beobachtung gar nichts darböte. Die unverwüstliche Kraft des Volkes und des Volkstums, die stärker ist als die Kunst tüchtiger Fürsten und Staatsmänner, wird besonders bei der Schilderung der Wiederauf-

---

teilung gehaltenen Vortrage: 'Deutsch-Nationales im neusprachlichen Unterrichte' behandelt. Die Inhaltsangabe siehe in dem Bericht des Sächs. Realgymnasiallehrer-Vereins. Zwickau 1907, S. 14 ff.

[1]) Der vielfach von der Sage umrankte Prinzenraub (1455) ist in Zwickau noch heute lebendig: dem Retter des Prinzen Albrecht, dem Köhler 'Triller', hatte nach der Überlieferung der dankbare Kurfürst Friedrich in Eckersbach bei Zwickau ein Freigut geschenkt; in diesem 'Trillergut' findet noch alljährlich eine Gedächtnisfeier statt: das Historische an der ganzen Begebenheit hat E. Koch im 'Neuen Archiv für Sächs. Gesch'. 1899, XX 246 ff. zusammengestellt; heranzuziehen ist auch die Schrift von M. Voretzsch, Der sächsische Prinzenraub in Altenburg. Altenburg 1906.

richtung Deutschlands nach dem Jammer des Dreißigjährigen Krieges und an den Befreiungskriegen klar werden.

Für die Belebung des Geschichts- und Geographieunterrichts sind von höchstem Werte Blicke auf die Besiedelung des Landes, auf Dorf- und Fluranlagen (die oberen Schüler sind anzuhalten, alte Flurnamen zu sammeln!), auf Hausbau, Stadtbefestigung, Orts- und Personennamen. Unentbehrlich für unsere sächsischen Verhältnisse ist das Werk: 'Sächsische Volkskunde', herausgegeben von Robert Wuttke, 2. Aufl. 1901. Darin hat Hubert Ermisch in dem Aufsatz: 'Die Anfänge des sächsischen Städtewesens' u. a. darauf hingewiesen, wie man noch heute in der unregelmäßigen Anlage der Umgebung der Zwickauer Marienkirche den Rundling des alten Slavendorfs ersehen kann, aus dem die Stadt erwachsen ist und dessen Namen sie angenommen hat, während die regelmäßigen Straßen, die zum benachbarten Markte führen, die planmäßige deutsche Stadtgründung (um 1200) durch den wettinischen Landesherrn deutlich erkennen lassen.

Feinsinnig hat die Behandlung der Familien- und Ortsnamen im Unterricht Hildebrand (Vom deutschen Sprachunterricht S. 119 ff.) gelehrt; er geht aus von 'Müller' und 'Schulze', 'Bayer', 'Hesse', 'Westfal' usw. Von Friedrich Ratzel ist zu lernen, 'wie der Boden und das Volk zusammengehören', wie der Charakter der Bevölkerung von der Natur des Landes abhängt, wie der Norddeutsche, der Bewohner der Marschen, Moore und Heiden anders geartet sein muß als der der mittel- und oberdeutschen Gebirgsgegenden. Knappe, aber charakteristische Kultur- und Landschaftsbilder sind, soweit dies nicht schon im deutschen Unterrichte geschehen ist, in der Geographiestunde zu lesen. Die schönste Frucht eines so betriebenen Unterrichts wird außer der Stärkung der Heimatliebe die gewonnene Überzeugung von der Zusammengehörigkeit aller deutschen Stämme sein, die unserem von jeher auseinanderstrebenden Volke nicht oft und nicht gründlich genug beigebracht werden kann. Jedem Deutschen sollen schon in frühester Jugend Ratzels schöne Worte ins Herz geschrieben sein: 'Unser Land ist nicht das größte, nicht das fruchtbarste, nicht das sonnig heiterste Europas. Aber es ist groß genug für ein Volk, das entschlossen ist, nichts davon zu verlieren; es ist reich genug, uns dauernde Arbeit zu lohnen; es ist schön genug, Liebe und treueste Anhänglichkeit zu verdienen: es ist mit einem Worte ein Land, worin ein tüchtiges Volk große und glückliche Geschicke vollenden kann, vorausgesetzt, daß es sich und sein Land zusammenhält.'

Für die Einführung in die Kunstgeschichte und die Kenntnis der Baustile bilden die immer noch in stattlicher Zahl erhaltenen Kunstdenkmäler der Heimat belehrenden Stoff. Der Zeichenunterricht hat hier ein reiches Feld und wird durch Verbindung mit der Volkskunde viel Gutes stiften. Der Zeichenlehrer kann den vielfach verrohten Geschmack durch Vorführung wertvoller Denkmäler der Heimatkunst veredeln; eine höchst dankenswerte Anregung hat der 'Verein für Sächsische Volkskunde' gegeben, der seit einigen Jahren die besten, zunächst die aus den Kreisen der Baugewerkenschulen hervor-

gegangenen Schülerarbeiten, meist Zeichnungen volkskundlich wertvoller Bauten und Gegenstände, mit Preisen belohnt. Den oberen Schülern ist ein Verständnis dafür beizubringen, wie traurig unsere schönen alten Fachwerkhäuser, die malerischen und ihrer Umgebung trefflich angepaßten Dorfkirchen besonders im XIX. Jahrh. verwüstet und so oft durch öde Steinkästen ersetzt worden sind, wie die städtische Architektur gelitten hat, wie oft alte bezeichnende Straßennamen von nichtssagenden modernen verdrängt worden sind. Der Anregung, sinnvolle alte Haussprüche, auf deren hohen Wert für die Erkenntnis der Volksseele schon Riehl hingewiesen hat, buchstabengetreu abzuschreiben, werden reifere Schüler gern nachkommen.

Die Erzeugnisse des heimischen Kunstgewerbes wird man mit den Schülern in den Museen, die ja seit einiger Zeit auch in kleineren Orten zu finden sind, besichtigen und ihnen ans Herz legen, an ihrem Teile mit dazu beizutragen, daß Gebrauchsgegenstände aus älterer Zeit, der Urväter Hausrat und die oft so malerischen altväterischen Trachten in ihren Familien nicht verschleudert oder vernichtet werden.

In den Religionsstunden bietet sich Gelegenheit — etwa bei der Besprechung der kirchlichen Feste — die althergebrachten Bräuche und Volksanschauungen bis zu ihrem Ursprung zu verfolgen und ihren tieferen Sinn darzulegen. Der Lehrer wird zeigen, daß nicht jede Äußerung des Volksglaubens mit den besonders in den höheren Kreisen üblichen Schlagwörtern 'Aberglaube', 'Roheit' kurzerhand abgetan werden kann.

Auch der naturkundliche Unterricht wird von gemütbildender Poesie erfüllt werden, wenn die Schüler nicht bloß mit Bau und Leben der Pflanzen und der Tiere bekannt gemacht, sondern wenn auch die innigen Beziehungen des Menschen zu ihnen dargelegt werden. In Sprache und Mythus, in Sitte und Brauch spiegeln sich diese tausendfach wieder. Noch heute erfreut sich wie zu den Zeiten des Tacitus der gemütvolle Deutsche an dem geheimnisvollen Rauschen des Waldes, das Lob der Linde[1]), unseres Lieblingsbaumes, klingt aus den Liedern alter und neuer Zeit: ein 'Lindenblatt gar breit' fällt auf Siegfrieds Schulter, unter einer Linde hat er den Drachen erschlagen, und am Brunnen im Odenwalde sinkt der herrliche Held unter einem breiten Lindenbaum todwund nieder,

die bluomen allenthalben von bluote wâren naȥ.

Aus dem Wipfel 'der Linden an der Heide' grüßte die Nachtigall den Sänger Walther von der Vogelweide und seine Minne. Die Linde war auch der Dingbaum, unter deren weitem Gezweige besonders in sächsischen Landen noch bis in die neueren Zeiten die Gemeinde tagte und Recht gesprochen ward; auch die Femgerichte auf roter Erde wurden unter einer Linde abgehalten (Femlinde

[1]) Vgl. Aug. Sach, 'Die Linde, der Baum des deutschen Volkes' in dem 'Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens', bearbeitet von Wilh. Paszkowski (Berlin, Weidmann 1907, S. 23 ff.), das auch sonst dem Lehrer manche wertvolle volkskundliche Abhandlung bietet.

zu Dortmund); die Linde ist unseren Ahnen auch der Baum der Liebe, der Freiheit und der Siegesbaum gewesen. Erst seit Klopstock und den Bardensängern und in den harten Zeiten der Fremdherrschaft ward die starke, trotzige Eiche das Wahrzeichen des Volkes in Wehr und Waffen (Th. Körner, Die Eichen).

Noch heute spürt die Volksseele in jedem Wesen der Natur etwas Übersinnliches; zahlreiche Volksmeinungen knüpfen sich an Tiere, Pflanzen und Mineralien. Auch die naturwissenschaftliche Namenkunde ist heranzuziehen: so wird der Zusammenhang des Minerals Kobalt mit dem neckischen Kobold und der des Nickelmetalls mit der vermummten Schreckgestalt, dem 'Nickel', und dem heiligen Nikolaus nicht unerwähnt bleiben. Der Lehrer wird (mit E. H. Meyer, Deutsche Volkskunde S. 58) darauf hinweisen, wie der trauliche Verkehr mit den Haustieren in dem einräumigen altsächsischen Bauernhause 'den Sinn für das Leben der ganzen Tierwelt in den Niedersachsen ganz besonders geschärft hat, deren zahlreiche auf eine Tierszene anspielende Sprichwörter und Tiergeschichtchen so erstaunlich übersprudeln von Witz, Humor und feiner Naturbeobachtung. Der Wettlauf des Hasen mit dem Swinegel auf der Buxtehuder Heide, die Sperlingsgeschichte in Fritz Reuters «Hanne Nüte», die aus der Volksüberlieferung geholt sind', sind Zeugnisse dieses niederdeutschen Volksgeistes. Kein Lehrer der Naturwissenschaften wird volkskundliche Bücher im Unterrichte unbeachtet lassen wie die von Karl Müllenhoff, die Natur im Volksmunde, Glöde, Die Tiernamen im Volksmund, Söhns, Unsere Pflanzen hinsichtlich ihrer Namenserklärung und ihrer Stellung in der Mythologie und im Volksglauben, Dähnhardt, Naturgeschichtliche Volksmärchen.[1])

Die gemütvolle Betrachtung des seit den ältesten Zeiten bestehenden Zusammenhangs zwischen dem Menschen und der Natur wird den jungen Herzen Liebe einflößen zu Pflanze und Tier und die Jugend von mutwilliger Beschädigung oder Zerstörung sicherer zurückhalten, als die von edlen Tier- und Naturfreunden herausgegebenen Kalender und Lesebücher mit ihren oft allzu grausig malenden oder zu stark moralisierenden Geschichten (Zinck a. a. O. S. 505). Mit Freude zu begrüßen und auch für die höheren Schulen nachahmenswert sind Anregungen, die neuerdings da und dort in Volksschulen auf guten Boden gefallen sind. So läßt man seit einigen Jahren in Altenburg von älteren Schulknaben Nist- und Brutkästen für Stare und andere Vögel anfertigen und in den Hausgärten oder in der Umgebung der Schule aufhängen. Nach einiger Zeit haben die Kinder über die von ihnen gemachten Erfahrungen zu berichten. Löblich ist auch der in einigen deutschen Gemeinden geübte Brauch, Kinder am Tage der Konfirmation Bäume pflanzen zu lassen. Aus diesem

---

[1]) Ein dankenswertes Unternehmen hat Lyons 'Zeitschrift für den deutschen Unterricht' begonnen: es sollen darin künftig von Zeit zu Zeit Übersichten über die Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Volkskunde gegeben werden. Den Anfang macht Julius Sahr (21. Jahrgang, 7. Heft 1907, S 424 ff.) mit seiner verständnisvollen Besprechung des dreibändigen Werkes von Oskar Dähnhardt, Heimatklänge aus deutschen Gauen. Leipzig, B. G. Teubner 1901 f.

Geiste geboren ist die kürzlich zu Mühlhausen in Thüringen erlassene Verordnung, nach der junge Eheleute zwei Eichen im Stadtwalde zu pflanzen und zu erhalten haben. Wenn man mit solchen Gedanken, die wir bereits bei dem volkswirtschaftlich weitsichtigen Kurfürsten August von Sachsen ('Vater' August) finden, schon die Herzen der heranwachsenden Jugend erfüllt, werden sie mehr und mehr zur Durchführung gelangen.

Leider ist auf dem Gebiete des Tier- und des Heimatschutzes immer noch ebensoviel zu tun als auf dem der pietätvollen Bewahrung der künstlerischen und kunstgewerblichen Hinterlassenschaft unserer Altvordern. Noch immer gelten die mahnenden Worte des Turnvaters Jahn: 'In der Jugend muß dem Menschen erst wieder heilig werden die Natur und das Leben ihrer Geschöpfe, und dann die Achtung für Werke des Menschen.' Dann wird es nicht mehr nötig sein, demütigende Preisfragen zu stellen, wie es 1791 von der Universität Göttingen geschehen ist: 'Was ist die Ursache, warum wenigstens in vielen Teilen von Deutschland Zieraten an öffentlichen Gebäuden, Brücken, Geländern, Monumenten, Meilensäulen, Bäumen und Bänken in Alleen und dergleichen aus leerem Mutwillen, öfter als in Italien und anderen Ländern, verdorben werden? Und wie läßt sich diese wie es scheint nationale Unart am sichersten und geschwindesten ausrotten?' (Jahn, Deutsches Volkstum.) Wenn in allen Schulen, niederen wie höheren, planmäßig und unermüdlich daran gearbeitet wird, nicht bloß das Wissen, sondern auch das Gemüt der Jugend zu bereichern, die Achtung vor dem angestammten Volkstum, die Liebe zur engeren Heimat und damit auch zum ganzen Vaterlande in die Herzen zu pflanzen, dann werden wir die Feinde, die unser Volk nicht allein von außen, sondern auch im eigenen Lande bedrohen, zu überwinden im stande sein; 'denn', und mit dieser tröstlichen Überzeugung des wackeren Jakob Grimm schließen wir, 'das ist der auf allem Vaterländischen ruhende Segen, daß man mit ihm Großes ausrichten kann!'

DIE BEDEUTUNG DER PHILOSOPHIE FÜR DEN ZUSAMMENHANG DES HÖHEREN UNTERRICHTS

Mit kritischen Versammlungsnachklängen

Von Kurt Geissler

(Fortsetzung)

III. Die Vorschläge für Reform des exakten Schulunterrichts

Die Unterrichtskommission der Naturforscher- und Ärzteversammlung betont, wie aus den vorhergehenden Betrachtungen ersichtlich, zwar stets eine Überbrückung des Hochschul- und Schulunterrichts, aber entschieden nach der Seite der praktischen, ja technischen Fachausbildung hin, mit Einrichtungen, welche das Belehren der Studenten einer schulmäßigen Anleitung ähnlich macht, sie fortwährender Aufsicht, einer Fleißkontrolle usw. unterstellt. Die rein wissenschaftliche Seite wird mehr zurückgedrängt, es sollte z. B. (Gesamtbericht 1907, S. 7) 'den Kandidaten in der Tat eine mathematische Bildung übermittelt sein, welche sich für ihre spätere Berufstätigkeit als unmittelbar brauchbar erweist und nicht noch einer künstlichen Zurechtweisung oder gar Rückbildung bedarf'. Der Hochschullehrer wirkt dadurch im höchsten Grade bestimmend auf den Schulbetrieb ein, besonders aber der Fachvertreter; die angewandte Wissenschaft, z. B. Mathematik, soll kein besonderes Fach sein, sondern überall in den Vordergrund treten; die philosophische Betrachtung soll zunächst hier und da eingeflochten werden, erst vom vierten Semester ab treten (nach Schematen für Studienpläne, die anratend gegeben, aber natürlich dem ganzen Systeme entsprechend vom Studierenden nicht vermieden werden können) dazu Vorlesungen über Geschichte der Philosophie, Logik und Psychologie; zusammenfassende Vorlesung der Fachvertreter sorgt am Schlusse für den Überblick, namentlich in Rücksicht auf die Schule; das Historische wird als Band empfohlen, die Philosophie habe z. B. mit der mathematischen Wissenschaft als solcher äußerst wenig zu tun, die Denkweise selbst in zwei exakten Fächern wie Biologie und Mathematik sei durchaus verschieden, ein Fachlehrer des einen soll auch in unteren Klassen nicht für den anderen eintreten können, falls er nicht auch in diesem Fache die oberste Lehrberechtigung erworben habe. Die fortdauernden Übungen an der Universität unter den Dozenten und besonders verlangten zahlreichen Assistenten (ebenfalls Lehramtskandidaten) richten sich selbstverständlich nach den Zielen der Fachlehrer an der Hochschule. Zeit für eine selbständige, die Neigung berücksichtigende Ausbildung wird dem Worte nach gewünscht, der Tat nach wäre sie nicht mehr vorhanden; selbst nach dem mindestens sechssemestrigen 'generellen' Studium würde der

Student in seinen nun als möglich hingestellten Neigungsstudien natürlich dem Eindrucke und der Gewohnheit der ersten (größeren) Studienhälfte unterstehen, abgesehen davon, daß er nun durchaus an die Examenarbeiten, die (auf zwei Semester berechnete) Promotionsarbeit, an eine etwaige Assistentenstelle auf ein bis zwei Jahre, an die zur Prüfung einzureichenden Übungs- und Fleißzeugnisse denken muß und sich noch mehr als vorher nach den Forderungen der Fachlehrer, die er ja nun gut kennt und von denen er immer hört, in seinen Arbeiten richten wird.

Aus den sonst jener Kommission beistimmenden, übrigens keineswegs die Mehrheit der gesamten Lehrerschaft repräsentierenden Schulkreisen hört man freilich im einzelnen abweichende Meinungen. K. Reinhardt (Freiberg i. S., Vortrag auf der Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts zu Dresden 1907, Unterrichtsbl. f. Math. u. Naturw. 1907, Nr. 4, S. 76) sagt: 'Wie bei den reinen Fachstudien, so ist auch auf dem Gebiete der Philosophie für unsere Kandidaten wissenschaftliche Durchbildung zu erstreben, nicht bloß eine äußere Tünche. Eine Halbbildung würde für die Schule nur schwere Gefahren mit sich bringen. Im Gegensatze zur Unterrichtskommission deutscher Naturforscher möchte ich deshalb die philosophische Ausbildung der künftigen Lehrer der Mathematik und Physik gleich vom ersten Hochschulsemester an begonnen sehen, nicht erst in den späteren Semestern, wo die Fachstudien erhöhte Anstrengungen erfordern und das nahende Examen zu einer Einpeitschung von Kenntnissen Veranlassung geben könnte.' Leider sind seine Bemerkungen über die Philosophie auch hier nur kurz unter der Einführung gegeben: 'lassen Sie mich nur noch einen Punkt berühren'. Als gemeinsames Band für Universität und Schule wird der historische Gedanke empfohlen (S. 73), wie in den Versuchen von F. Klein selbst, von Simon, von Rausenberger u. a., neuerdings von Weber und Wellstein in ihrer 'Encyklopädie der Elementarmathematik'. Reinhardt schlägt statt des Titels 'zusammenfassende Vorlesung' vor 'Vorlesungen zur Geschichte der Mathematik'. Ich würde es sehr bedauern und durchaus nicht für ausreichend, ja für verfehlt halten, wenn nicht ein besseres Band durch das innere Wesen der Grundlagen der Mathematik, durch gründliche Benutzung der Philosophie in der Mathematik selbst auf der Hochschule wie auf der Schule geschaffen würde. Die historische Übersicht allein gibt dem Kandidaten nicht die innere kritische Fähigkeit, die so sehr wünschenswert wäre anstatt der Ausübung einer Approximationsmathematik beim Lehren.

E. Löwenhardt (Prof. a. d. städt. Oberrealschule in Halle a. S., ebenda S. 78) sagt: 'Die Ausbildung der Lehramtskandidaten in der Lehrmethode freilich gehört m. E. auf die höhere Schule, in das mit dieser verbundene Seminar. Damit stimme ich mit Herrn Prof. Grimsehl auch hinsichtlich der Chemie überein.' Er tritt ebenfalls nur in Schlußbemerkungen energisch für Verbindung einer philosophischen Bildung mit der naturwissenschaftlichen, nicht bloß philologischen ein. 'Wird überhaupt ein mit den Prinzipien der Erkenntnistheorie, mit den großen philosophischen Fragen unbekannter Lehrer den naturwissen-

schaftlichen Unterricht in den Oberklassen fruchtbringend gestalten, wird er die Schüler zur Einsicht in die Begrenzung des wissenschaftlichen Erkennens führen können?' (S. 84). Der biologische Unterricht soll auch vor allem die schlechte Einwirkung der skrupellosen populären Literatur bei der Jugend brechen, damit sie nicht 'einem verworrenen Materialismus rettungslos preisgegeben wird' (S. 81). Die Sektion Bayern des Vereins zur Förderung d. math. und naturw. Unterr. habe als das Ziel der naturwissenschaftlichen Geistesbildung aufgestellt: 'Gewinnung einer freien, edlen und möglichst wahren Weltanschauung, eines freien, weitblickenden Geistes.' Es hat denn auch dieser große Verein oder dessen Anwesende auf der Hauptversammlung Dresden 1907 (ebenda S. 91) unter Nr. 6 ausgesprochen: 'Eine gute philosophische Schulung ist für die Lehramtskandidaten der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer von hohem Wert.' Nur schade, daß nicht hinreichend berücksichtigt wird, wie trotz jener von der Kommission der Naturforscher verlangten Neuerung für praktisch-technische Ausbildung die gute philosophische Schulung in wirklich objektivem Sinne, nicht im Sinne einseitiger philosophierender Fachleute möglich sein soll und nicht etwa tatsächlich unterdrückt wird, vor allem aber, wie dafür gesorgt wird, daß nicht der ganze Geist des mathematisch-wissenschaftlichen Unterrichts technisch verflacht, statt philosophisch vertieft wird. (Es ist selbstverständlich, daß ich nicht meine, eingehende spezielle Kenntnisse seien an sich eine Verflachung, sondern, es werde durch ein Zurückdrängen mittels übertriebener zeitlicher Inanspruchnahme durch die Technik die Wahrscheinlichkeit einer Vertiefung gehindert.)

A. Gutzmer (Universität Halle) sagt zwar in seinem Berichte über die in Stuttgart (Naturforscherversammlung 1906) von der Kommission überreichten Vorschläge (B. G. Teubner 1906, S. 17): 'Ein schweres Hemmnis (bez. der gewünschten Reformen für Naturwissenschaft, besonders Biologie) bildet leider immer noch das Vorurteil, als förderte die Beschäftigung mit den Naturwissenschaften den Materialismus, während die Sache vielmehr umgekehrt liegt. Denn gerade ein gründlicher, mit philosophischem Salze gewürzter naturwissenschaftlicher Unterricht führt mit Sicherheit zu bescheidener Zurückhaltung in den höchsten und letzten Fragen und zu der Einsicht, daß es Gebiete des geistigen Lebens gibt, die jenseits der Grenzen der Naturforschung liegen.' Wenn dies wirklich der naturwissenschaftliche Unterricht, mit philosophischem Salze gewürzt, bewirkte, so sollte man das wohl erst recht bei doch weit über den Schülerstandpunkt hinausgekommenen Forschern erwarten. Jeder weiß, daß über Gebiete des geistigen Lebens, die jenseits der Grenzen der Naturforschung liegen, von bekannten Naturforschern oft sehr sonderbar geurteilt wird. Daß überhaupt ein Forscher sich seine Philosophie zurechtmacht, kann keineswegs ein Vorwurf sein, ist doch schon jedes Kind bestrebt, sich irgend eine Meinung über die tiefsten, ihm schon aufstoßenden Probleme zu bilden. Daß aber ohne besondere gründliche, eigentlich philosophische Durchdringung das Urteil über jene Grenzen hinaus nicht etwa zurückgehalten wird anderen, auch der Philosophie von Beruf gegenüber, dafür gibt es zahllose Beispiele. F. Klein selbst

geht z. B. in seinen Schriften recht auffällig mit Begriffen wie dem der Metaphysik um. (Anwendung der Differentialrechnung und Integralrechnung auf Geometrie, eine Revision der Prinzipien, 1902 nach S. 1 geht die Vorlesung darauf aus, die verschiedenen Arten mathematischer Fragestellung [bei dem tiefgreifenden, in der neuzeitlichen mathematischen Literatur vorhandenen Zwiespalt] sozusagen vom erkenntnistheoretischen Standpunkte aus gegeneinander in Beziehung zu setzen.) Es heißt z. B. S. 320: 'Daneben haben wir die idealistische Mechanik, wie ich sie nenne. Wir könnten sie auch als Metaphysik bezeichnen, indem wir dabei das Wort in seiner eigentlichen Bedeutung, als «hinter der Physik» nehmen. Sie bildet sich mathematische Ideen, die über die Wahrnehmung hinausgehen, und sieht zu, wie man mit ihnen vernünftigerweise operieren kann. Man hat hier wirklich Massenpunkte, strenge Gesetze usw. Diese so idealisierte Mechanik gehört in das Gebiet der Präzisionsmathematik'(!). Ebenda S. 272: 'Es ist Metaphysik, wenn man statt derselben [gewisser Kurven] glaubt analytische Kurven heranziehen zu müssen. Ich nenne hier Metaphysik, was jenseits der unmittelbaren (!) Erfahrung liegt, was man einführt, weil man sich obere Grundsätze macht, vermöge deren es wünschenswert erscheint, nur analytische Kurven zu benutzen.' (Ähnlich S. 130 usw). Wenn in ähnlicher Weise die von der Kommission schon in den ersten Semestern innerhalb der Fachvorlesungen gewünschte philosophische Belehrung oder am Schluß in der Übersichtsvorlesung erteilt würde, so wäre das gewiß keine passende, den Philosophievorlesungen günstige generelle Schulung. Dann würden wahrscheinlich auch Urteile nicht selten sein über die Philosophen, z. B. (wie in genannten Vorlesungen S. 7) über Kant und seine Schule: 'Demgegenüber (nämlich daß bei Kant die räumliche Vorstellung als etwas absolut Exaktes, nicht Verschwommenes erscheine) ist hervorzuheben, daß der moderne Mathematiker zahlreiche Beispiele von Raumgebilden anzugeben vermag, deren räumliche Vorstellung (!) wegen der Feinheit der in Betracht kommenden Struktur (!) schlechterdings unmöglich erscheint.' Nebenbei gesagt, sind diese Beispiele von Raumgebilden durchaus nicht etwas mathematisch Unzweifelhaftes, sondern unterliegen berechtigter Kritik, wenn sie auch modernen Mathematikern zugeschrieben werden. Ich werde davon alsbald zu sprechen haben, wie für die ganze Richtung dieser 'Schulreform' der wissenschaftliche Hintergrund solcher als 'sicher richtig' angenommenen Untersuchungen wesentlich ist, bei denen zwischen einer mehr verschwommenen Anschauung oder mit anderem, allgemeinerem Ausdrucke einer Approximationsmathematik und einer präzisen unterschieden wird. Die Raumanschauung ist für Klein 'etwas wesentlich Ungenaues', in das er durch Axiome willkürlich etwas hineinlegen kann, soweit es sich mit dieser Ungenauigkeit verträgt (Zur nichteuklidischen Geometrie, Math. Annalen XXXVII 571. 572).

In dem Berichte der Unterrichtskommission heißt es (S. 48): 'Mit allem Nachdruck hat sie (die Kommission) dort (im Meraner Berichte) betont, daß sie die Bildungsaufgabe der höheren Schulen nicht in der Vermittlung von irgendwelcher Fachbildung, sondern in der Gewährung allgemein menschlicher

Bildung erblicke, einer Bildung, deren Ziel die Entwicklung der freien, den Lebensaufgaben mit Verständnis und selbständigem Wollen gegenüberstehende Persönlichkeit sei.' Es wird aber, herübergreifend von den Vorschlägen dieser besonderen Kommission auf die Schulreform unserer Tage überhaupt, behauptet (S. 20), die 'in der Schulreformbewegung zutage getretenen und für den Fortgang dieser Bewegung herrschend gebliebenen Gesichtspunkte' ständen im Einklang mit einer scharfen Trennung des Schulunterrichts am Endpunkte des sechsten Schuljahres (bei den neunklassigen höheren Anstalten), 'zwischen der mehr praktischen, sich an die große Allgemeinheit wendenden Bildung, die die Unterstufe bilden soll, und der wissenschaftlich vertieften Richtung, die das Ziel der Oberstufe bildet'.

Aus dem oben Gesagten geht hervor, daß die Art dieser wissenschaftlichen Vertiefung, die sich ebenso wie die vorgeschlagenen Universitätsneuerungen der praktisch-technischen Seite zuneigt, unter tatsächlicher Zurückdrängung der inneren Vertiefung, nicht die wünschenswerte ist. Dann aber ist das gewünschte, 'sich mehr an die Anschauung und den einfachen, natürlichen Verstand wendende Gepräge' im inneren Wesen nicht ein so scharfer Gegensatz zu jener Art der wissenschaftlichen Ausbildung auf der Oberstufe. Daß man sich im Unterrichte zuerst an die Anschauung wendet, ist selbstverständlich; ganz unzweifelhaft ist aber auch, daß ein Kind viel früher als vor dem siebenten Schuljahre der höheren Schule abstrahiert und nach Problemen fragt. Wer nur einmal in Quarta oder Tertia botanischen oder zoologischen Unterricht gegeben hat und dabei nicht in pedantischer Art die Fragen unterdrückt, der weiß, wie sehr gerade Kinder nach den Gründen und letzten Zielen fragen, natürlich auf ihre Art. Diese Art verlangt nicht Ausschließen allgemeiner Grundlagen und scharfer Unterscheidung oder scharfer Anschauung; im Gegenteile müßte, wie ich noch ausführen werde, gerade frühzeitig der Boden geebnet werden für solche Gedanken und innere Anschauung, wie sie zur Überbrückung der getrennten Fächer, zur wahrhaften späteren wissenschaftlichen Vertiefung führen kann, aber auch zu bescheidener Stellungnahme gegenüber philosophischen Lehren. Am Beispiele der Mathematik, die als Lehrfach besonders im Anfange und auf der Schule ihres eigentümlichen Wertes nicht beraubt werden dürfte[1]), will ich auf die von jener Richtung (der Kommission Klein-Gutzmer und ihren Anhängern) gewünschte Reform eingehen.

In den sogenannten Meraner Vorschlägen (Naturforscherversammlung daselbst Ende September 1905, enthalten im Druck: Allgemeinbericht von Gutzmer, Berichte über Mathematik von F. Klein, über Physik von Poske, über Chemie und Biologie von K. Fricke, unter Mitwirkung und Billigung der Kommission) wird verlangt, es müsse unter voller Anerkennung des formalen Bildungswertes der Mathematik auf einseitige und praktisch wertlose(!) Spezialkenntnisse verzichtet werden, dagegen müsse die Fähigkeit zur mathematischen Betrachtung

[1]) Vgl. meine Aufsätze in den N. Jahrb. für klass. Philol. u. Pädagogik XIV Heft 5, XVI Heft 3, XVIII Heft 5, Das Streben nach Zus. i. math. Unterricht; Wann verliert die Mathematik ihren hervorragenden Wert? Päd. Rücks. b. math. Studium usw.

und Auffassung der Vorgänge in der Natur und in den menschlichen Lebensverhältnissen geweckt und gekräftigt werden. Das klingt natürlich sehr wünschenswert; aber es kommt nicht auf diese allgemeine Bezeichnung, sondern auf den wirklichen Inhalt der Reform und die voraussichtliche und auch beabsichtigte Wirkung an. Die Kommission stellt die Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und die Erziehung zur Gewohnheit des funktionalen Denkens als wichtigste Aufgaben des Mathematikunterrichts hin. Dabei bliebe die Pflege der logischen Schulung nicht nur unbeeinträchtigt, sondern sie werde bei der gekennzeichneten Richtung des mathematischen Unterrichts noch gewinnen. Diese letztere Behauptung (vgl. auch den Bericht in den Unterrichtsblättern f. Math. u. Naturw. 1905 Nr. 5) bezweifle ich durchaus; sie stellt der Form nach ein Entgegenkommen gegen die Freunde des mathematischen Unterrichts als besonderen Mittels der logischen Schulung dar. Die Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und das funktionale Denken sind Zielwörter, die in sehr verschiedenem Sinne ausgelegt werden und in dieser Allgemeinheit auch solchen gefallen können, die dem wahren Inhalte der beabsichtigten Reform ganz und gar entgegengesetzt sind. Man muß das Einzelne hören, wie es z. B. die sehr überzeugten Anhänger zu geben suchen in solchen Zeitschriften, die im allgemeinen warm für die Kommission eintreten. Da hört man denn, daß ein anwendbarer genauer Plan, eine schulmäßige Methode im Sinne der neuen Vorschläge nicht vorhanden ist, es wird zugegeben, daß eine Ergänzung und Weiterführung der Meraner Vorschläge noch zu leisten sei, freilich gewöhnlich so, als könne man gar nicht mehr zweifeln, daß man nur auf diesem Wege weiter reformieren müsse. In der Schottenschen Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht schreibt z. B. E. Brocke (Schüler von Prof. Max Simon, Straßburg) dieser habe schon 1895 sehr ähnliche 'Straßburger Vorschläge' veröffentlicht, denen[1]) 'eine führende Bedeutung zukomme, die sie als ebenbürtige Vorläufer der Meraner Vorschläge erscheinen lassen', aus den Meraner Vorschlägen folge die Benutzung der Bewegung, obwohl Simon noch vorsichtig sage: 'Die Benutzung der Bewegung für die Definition der besonderen Grundgebilde und für die Beweise von Sätzen, insbesondere der Kongruenzsätze, ist in der Schule durchaus anzuraten, obwohl dies vom Standpunkt absoluter Strenge anfechtbar ist.' Brocke behauptet (S. 7), die Bedeutung der Bewegung werde 'neuerdings mehr und mehr anerkannt und ihre Benutzung erweist sich nachgerade, namentlich unter dem Gesichtspunkte der Gleichberechtigung der Praxis mit der Theorie auf der Schule und der Forderung gegenseitig sich fördernder Wechselwirkung, für die Schule als unentbehrlich. Ohne diese prinzipielle Benutzung der Bewegung läßt sich das andere Hauptprinzip der Meraner Vorschläge, die «Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens» nicht verwirklichen'. Und doch setzt Brocke sogleich hinzu: 'Hinsichtlich dieses Prinzipes nun scheinen mir die Meinungen noch am wenigsten geklärt zu sein' und führt Beispiele dafür an. Die Geometrie in

[1]) Zeitschr. f. math. u. naturw. Unterr. Jahrg. XXXVIII 1907: Brocke, Die Frage der Neugestaltung des math. Unterrichts und die Straßburger Vorschläge von 1895.

der Form Euklids sei nicht brauchbar, eine Fusion mit genetischer Vorführung bei Benutzung der Bewegung könne ausgearbeitet werden. 'Die Frage, wie die Fusion am besten durchgeführt wird, ist eine durchaus offene. Die bisherige Diskussion hat sich darüber nur sehr spärlich geäußert' (S. 9). Simon sage (vergleiche das Programm E. Brockes zur Realschule zu Münster i. Elsaß 1907: Über die Benutzung symmetrischer Beziehungen im geometrischen Unterricht'): 'Der Raum ist an und für sich starr und unbeweglich, kein Punkt kann sich auf einer Bahn bewegen, welche nicht auch schon vor der Bewegung da wäre und nach der Bewegung ruhig an ihrem Orte beharrte; und es ist eine an sich berechtigte, weil erfüllbare Forderung der Systematik, die Geometrie frei von Bewegung aufzubauen.' Für den Schüler aber schlägt es auch Simon anders vor. Wenn durch die Bewegung erstlich die Zeit mit ihren Schwierigkeiten hineingebracht wird und zweitens der sehr diskutierbare Begriff der 'Gesamtheit aller Lagen', so ist dies in Wahrheit keine Vereinfachung, keine wirkliche Klärung der Anschauung, und es wird ohne Frage bei der Bewegung auch vom Schüler die Vorstellung eines Raumes und von ruhenden Gebilden, von Lagen vorausgesetzt und benutzt; dies wird bei Benutzung der Bewegung ohne die Kongruenz usw. nur verschwiegen. Nun wird freilich in der Praxis des Lebens manches verschwiegen, was erst bei genauerem Denken klar wird, aber es fragt sich eben, ob solche Hervorkehrung der Praxis, wobei gerade das tiefere Denken wieder verabsäumt wird, für die Geistesbildung des Schülers auf höheren Schulen eingeführt werden soll. Mag auch immerhin für die bloße Praxis richtig sein, was Simon sagt: 'Für die geometrische Praxis deckt sich Bewegung mit «Gesamtheit aller Lagen»', weil man bei der bloßen Praxis über die Bedeutung der 'Gesamtheit' nicht weiter nachsinnt, wie auch die Mathematiker gewisser Richtung da aufhören. Nicht aber ist richtig, wenn Simon fortfährt: 'Es ist nur das Hineinspielen der Zeit, was beide unterscheidet, und so mag selbst der strengste Systematiker (!) sich beim Unterrichte (!) der Bewegung bedienen als Abkürzung (!) für Gesamtheit aller Lagen.' Die Frage, was denn nun 'alle' sind, ist ganz wesentlich und hängt auf das engste zusammen mit den wissenschaftlichen Streitigkeiten über die Kontinuität. Die Mathematiker gewisser, sich modern nennender Richtung beschränken die Stetigkeit auf das Endliche, wollen es wohl gar mit bloßen Meßprinzipien identifizieren und schließen das Unendlichkleine aus, weil sie damit nicht fertig werden können und weil es der von ihnen angenommenen und ausgebauten Theorie vom Transfiniten (gewisser Auffassung des Unendlichgroßen) widersprechen würde. Es soll nun nach Brocke weder die synthetische Geometrie, noch die euklidische für die Schule benutzt werden, sondern er glaubt durch 'Benutzung symmetrischer Beziehungen' etwas Brauchbares gefunden zu haben, worauf ich hier nicht weiter eingehen kann. Jedenfalls soll sich (S. 13, Programm) 'aus der bisherigen Entwicklung und der gegenwärtigen Sachlage die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit einer Trennung von Schul- und Elementargeometrie' ergeben. 'Eine besondere Methode für die Grundlegung der Schulgeometrie ist bis jetzt noch nicht durchgedrungen.' Die moderne axiomatische

Geometrie (Hilbert usw.) direkt für die Schule zu verwenden, das sei fehlgeschlagen (S. 10. 11). 'Ich schließe mich hier an Simon und an Felix Klein an. Der erstere betonte vor einigen Jahren in einem Brief an den letzteren (teilweise veröffentlicht unter dem Titel: «Über den einleitenden geometrischen Unterricht auf Quarta' im Jahresber. d. D. Mathematikervereinigung 13. Bd. 1904 S. 277), er stütze sich im ersten Unterricht auf Intuition, auf das Auge und damit auch auf die Bewegung, im denkbar schärfsten Gegensatz zu der Neuscholastik, wie sie besonders in den ausgezeichneten italienischen Lehrbüchern von Ingrami und Veronese hervortritt und in Deutschland besonders in Hilbert ihren Meister gefunden hat.' Simon war mit Klein darin einverstanden, 'daß diese Neuscholastik, bei aller Anerkennung ihrer wissenschaftlichen Berechtigung, sobald sie Unterrichtsmethode wird, die Wertung der Mathematik für das Leben in hohem Grade gefährdet, und indem sie die logische Seite des mathematischen Unterrichts einseitig steigert, alle anderen, und damit gerade die zentrale Stellung der Mathematik für Naturwissenschaften und Technik, verkümmert'. Klein habe sich dagegen ausgesprochen, da durch die sogenannte Axiomatik starke Zurückdrängung der Anschauung stattfinde.

Ich habe schon mehrfach angedeutet, daß hinter der besprochenen Reformbewegung gewisse wissenschaftliche Streitfragen stecken. Mit der wissenschaftlichen Axiomatik Hilberts usw. ist Klein wie seine Anhänger einverstanden, ihre Verwertung für die Schule ist ebenso wie die Verwertung der Mengenlehre und des Cantorschen Transfiniten gescheitert. Man kann aber die Gründe auch anderwärts suchen und kommt dann zu ganz anderen Resultaten, nicht zu der Notwendigkeit den Unterricht derart nach der technischen Seite hin zu drängen und die reine Wissenschaftlichkeit abzusondern, als sei sie schließlich doch nur ganz oben bei den berufenen Fachvertretern ordentlich zu verstehen. Jene ganze für den Unterricht scheiternde Richtung ist auch wissenschaftlich keineswegs unangefochten und unanfechtbar. Die sich darin hervordrängende Neigung zur Schaffung von Wörtern, ja von Begriffen durch bloße formale Erklärung, die Übertragung des Ausdrucks Geometrie, Linie usw. auf bloße Denkbegriffe, die formal aufgestellt sind, weil andere, viel einfachere auf den tatsächlichen Raum anwendbar sind (z. B. drei Dimensionen auf den Raum — daraus gebildet den Begriff des n-dimensionalen 'Raumes'), kann überhaupt vollständig verworfen werden. Und es wird sicherlich die Behauptung vieler Anhänger, das sei nun etwas wissenschaftlich Gesichertes, die Sache nicht zur alleinigen Herrschaft führen. Wird aber, auf Grund der nicht schulmäßigen Verwendbarkeit solcher wissenschaftlicher Theorien und Benennungen, der Schule gewissermaßen die Fähigkeit höherer Wissenschaftlichkeit abgesprochen und die Mathematik auf der Schule mehr zur Technik des Auges gemacht, so fördert das allerdings nicht das Verständnis für Kritik in der Wissenschaft bei den künftigen Schulmännern, so wenig, wie der höchst zweifelhafte Versuch die Philosophie, trotz allgemeiner Anerkennung in schönen Worten, zurückzudrängen. Brocke will geradezu die Geometrie jahrelang eine bloße Erfahrungswissenschaft auf der Schule sein lassen; dann aber soll, da es doch nötig ist

bei räumlichen Figuren vom Stoff abzusehen, der Grenzübergang angewendet, der Grenzbegriff benutzt werden. Dieser Grenzbegriff spielt allerdings wieder in jener mathematisch-wissenschaftlichen Richtung eine große Rolle, er soll das Unendlichkleine ersetzen und der anschaulichen Vorstellung (viele können zwischen Vorstellung und Wahrnehmung nicht scharf unterscheiden) die Tür zuschlagen, da wo sie sich unterfängt, über das Sinnlichvorstellbare hinauszugehen.

Mit dieser Auffassung der Anschauung, welche bei der allgemeinen Darstellung für größere Kreise als Stärkung der Anschauung auf der Schule bezeichnet wird, hängt nahe zusammen die zweite Forderung des funktionalen Denkens. Der Funktionsbegriff wird mit Recht als in der Mathematik sehr wichtig hingestellt. Aber er soll nun schon früh herrschend werden auf der Schule. Auch dagegen könnte man nichts sagen, wenn dies mit Vorsicht und Gründlichkeit geschähe, wie sie dem wahren Wesen der Mathematik als eines so hervorragenden Unterrichtsfaches entspricht. Während bei Simons Straßburger Vorschlägen die Vorbereitung auf die Funktionstheorie ausschließlich auf dem Wege und als Ziel des arithmetisch-algebraischen Unterrichts auftritt (Brocke in Schottens Zeitschrift S. 5), erweiterten die Meraner Vorschläge diese Aufgabe auf den gesamten mathematischen Unterricht einschließlich des geometrischen. Und zwar sollte der Funktionsbegriff, wie Pietzker sagt, in den Mittelpunkt des Unterrichts treten, nicht sprunghaft, sondern allmählich aus dem Stadium des instinktiven zu dem des bewußten Gebrauchs. Man sieht, wie dies in Gegensatz tritt zu einer mathematischen Methode, die von vornherein den Schüler anleiten will, zu wissen, was er tut, wie er anschaut, anstatt instinktiv zu gebrauchen. Man führt immer wieder an, daß die graphische Darstellung in so vielen Wissenschaften, z. B. in der Geographie, benutzt würde und darum dem Schüler früh bekannt sein sollte. Freilich läßt sich recht bequem durch eine steigende und fallende Kurve die Veränderung bei allerlei Tatsachen der übrigen Wissenschaften darstellen und rasch überblicken. Nur fragt es sich, ob man darum das Wesen des mathematischen Unterrichts ändern soll — ein höchst verhängnisvoller Schritt! Dabei wird zugegeben, daß die Meinungen über die Benutzung der graphischen Methoden noch wenig geklärt seien (Brocke S. 6) und man namentlich über die Stelle, an der die graphische Darstellung einzusetzen hat, noch sehr verschiedener Meinung ist. Und doch nimmt die graphische Darstellung in den Meraner Vorschlägen eine zentrale Stellung ein. Alles soll erst noch durch die künftige Erfahrung festgestellt werden, und doch tritt man so energisch, auch den Behörden gegenüber, für Durchsetzung dieser speziellen Vorschläge ein! Es ist zunächst nötig gründlichst auf das Wesen dieses funktionalen Denkens einzugehen, wie es von den Leitern jener Bewegung, insbesondere von F. Klein aufgefaßt wird, ehe man die Propaganda derartig im großen, auf einer ganzen Reihe von Versammlungen, in zahlreichen Artikeln verschiedener Zeitschriften mit fortwährenden Lobeserhebungen betreibt. Auch im Vereine zur Förderung des physikalischen Unterrichts (Berlin) sprach F. Klein über die Reformvorschläge der Unterrichtskommission und regte den Redaktor der 'Mathematisch-naturwissenschaftlichen

Blätter', Organ der Vereine Math. Studierender an den Hochschulen, zum Berichte in Nr. 11 vom November 1905 an. Dabei wird auch gesagt, in welcher Weise Genannter sich die Einführung der Elemente der Differentialrechnung und Integralrechnung in die Schule denkt. Etwa von Obertertia an soll der Funktionsbegriff in den Mittelpunkt treten. Räumliche Anschauung und zeichnerisches und rechnerisches Können sind zu erstreben. Die Reformbestrebungen würden oft durch das Stichwort Differential- und Integralrechnung gekennzeichnet, das treffe nicht den Kern der Sache. (S. 175) 'Immerhin ist die Frage einer Antwort wert: Wie kommt die Differential- und Integralrechnung in den gymnasialen Unterricht hinein? Da ist ganz allgemein zu sagen: Differential- und Integralrechnung sollen nicht als neue systematisch betriebene Disziplinen hinzukommen, sondern in allmählichem Fortschreiten den Stoff durchsetzen. Man wird etwa in Obertertia die graphische Darstellung von $y = ax + b$ empirisch behandeln, wird in Untersekunda die Parabel $y = ax^2 + bx + c$ hinzufügen und damit die quadratischen Gleichungen verknüpfen. In Obersekunda schließen sich dann graphische Darstellungen von $y = \log x$, $y = \sin x$ u. s. f. an. Bei all diesen Kurven wird man von selbst auf die Tangente und damit auf den Differentialquotienten geführt. In der Prima kann man nun etwas Zusammenhängendes über die Funktionen sagen und wird bei der Betrachtung der Tangente den Grenzwert $\frac{dy}{dx}$, bei Inhaltsberechnungen $\int y\,dx$ heranziehen.' Man sieht, es soll, wie auch oft direkt gesagt wird, den jungen Geistern durch Gewöhnung das Erstaunen genommen werden, das sie beim Kennenlernen dieser höchst schwierigen und noch immer viel umstrittenen Begriffe und Vorstellungen beschleicht. Mir fällt da oft das Wort eines Universitätsprofessors ein, der auf die Frage des jungen Studenten nach schwierigen Punkten bei Einführung dieser mit dem Unendlichen zusammenhängenden Begriffe sagte: 'Gewöhnen Sie sich nur erst daran, rechnen Sie damit nur weiter. es wird Ihnen dann später keine Schwierigkeiten mehr machen.' Aber ist das wirklich die richtige Methode für die auf der Schule in erster Linie erstrebte Bildung und Klärung des Geistes? Ist diese Reform ein wirklicher geistiger, methodischer Fortschritt und nicht vielmehr trotz aller guten Seiten im einzelnen ein Rückschritt? Klein ist dafür, daß die Differentialrechnung eingeführt wird, zumal sie verkappt ja doch in der Schule auftritt, z. B. in der 'Schellbachschen Methode' der abgeleiteten Funktionen, durch die der verdiente Schulmann das Verbot der Einführung der Differentialrechnung umgangen habe. Die Ängstlichkeit bez. der Strenge, die sich seit unserer Kenntnis von den stetigen nicht differenzierbaren Funktionen eingenistet hat, ist jedenfalls übertrieben, da für die Schule nur die allereinfachsten Funktionen in Betracht kämen; der 'Eitelkeit' der Schüler darüber, daß sie nun 'höhere' Mathematik lernen, könnte durch einen einfachen Hinweis auf spätere Schwierigkeiten wohl Einhalt getan werden (siehe F. Klein, Über eine zeitgemäße Umgestaltung des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen, Leipzig 1904 und Bericht über die Vorlesung Kleins im Wintersemester 1904/5, Math.-Naturw. Blätter

Nr. 5 Mai 1905). Auf diese Weise, durch Gewöhnung und Verschweigen der Schwierigkeiten oder bloßen 'Hinweis', da wo jeder besser Denkende sofort Schwierigkeiten spürt, wird freilich nach meiner Meinung ein Versuch wie der von Schellbach nicht übertroffen werden, wenn ich auch diesen Versuch für mißglückt halte. Jedenfalls zeigt sich wieder, daß gewisse Lehren moderner Mathematiker, besonders die Frage der stetigen nicht differenzierbaren Funktionen, stark mitspielen. Und ich muß, da nun einmal F. Klein bei diesen Reformbestrebungen am meisten in den Vordergrund tritt, einiges von seiner Auffassung der Funktionen anführen. Denn erst dadurch versteht man recht, in welcher Richtung sich diese geforderte größere Anschaulichkeit und das funktionale Denken bewegen sollen.

Es gibt gewisse Zahlen, welche mit endlichen Werten ihrem Wesen nach nicht ausgedrückt werden können, z. B. die irrationalen, deren Wesen es eben ist, daß sie in das Unendliche hinreichen. Diejenigen Mathematiker, welche das Unendlichkleine einfach von der Wissenschaft ausschließen wollen und statt dessen von Grenzbegriffen oder Schwellenwerten reden, kommen natürlich auch leicht auf die Idee, überhaupt bei der angewandten Mathematik nur zu sprechen von Annäherung. Da sie aber durch Mangel an wissenschaftlicher Ausarbeitung des Unendlichen dies nicht scharf hereinziehen können, verlegen sie sich auf das Definieren, auf die Herstellung oder Bildung von Axiomen, und wollen damit eine präzise Mathematik als zweite Art begründen. Es heißt z. B. bei Klein (Revision der Prinzipien, S. 11): 'Im ideellen Gebiet der Arithmetik gibt es keinen endlichen Schwellenwert, wie im empirischen Gebiet, sondern die Genauigkeit, mit der die Zahlen definiert werden oder doch als definiert angesehen werden, ist unbegrenzt. Der hier im speziellen Falle zwischen der empirischen Festlegung einer Größe in der praktischen Geometrie und der genauen Definition in der abstrakten Arithmetik konstatierte Unterschied von begrenzter und unbegrenzter Genauigkeit findet sich nun immer wieder, wenn man irgend ein Gebiet der äußeren Wahrnehmung oder der praktischen Betätigung mit der abstrakten Mathematik vergleicht. Er gilt für die Zeit, für alle mechanischen und physikalischen Größen und namentlich auch für das numerische Rechnen.' 'Andererseits kann man in jedem Gebiet an der Hand geeigneter Axiome zur absoluten Genauigkeit fortschreiten; wir setzen dann eben an die Stelle der praktischen Wissenschaft ein idealistisches Gedankending. Diese Unterscheidung zwischen absoluter und beschränkter Genauigkeit, die sich als roter Faden durch die ganze Vorlesung zieht, bedingt nun eine große Zweiteilung der gesamten Mathematik. Wir unterscheiden 1. Präzisionsmathematik (Rechnen mit absolut genauen Größen), 2. Approximationsmathematik (Rechnen mit Zahlen von begrenzter Genauigkeit'. Die Approximationsmathematik ist derjenige Teil unserer Wissenschaft, den man in den Anwendungen tatsächlich gebraucht; die Präzisionsmathematik ist sozusagen das feste Gerüst, an dem sich die Approximationsmathematik emporrankt.' Wenn sie sich wirklich daran emporrankt, so ist nicht einzusehen, warum auf der Schule künftig solcher Unterschied durchgeführt werden soll, bei dem die

jungen Geister des festen Gerüstes entbehren. Übrigens stammt das Wort nicht von Klein (siehe Vorwort!); er sagt auch in der Vorlesung (S. 7): 'Ich glaube auch beim räumlichen Vorstellen an einen Schwellenwert, will Ihnen aber gar nicht diese Ansicht aufoktroyieren, sondern an den verschiedenen Stellen auf die erwähnten Beispiele hinweisen. . .' Jedenfalls soll der Schule doch solche Unterscheidung aufoktroyiert werden, und es wird mit besten Kräften nach Durchsetzung der Idee gestrebt. An anderer Stelle aber steht (S. 139): 'Überhaupt aber bleibt es fraglich, ob das Wesen einer richtigen Naturerklärung auf präzisionsmathematischer Basis zu suchen ist, ob man je über eine geschickte Verwendung der Approximationsmathematik hinausgelangen kann. Ich vertrete hier also einen durchaus agnostischen Standpunkt, der aber unangreifbar sein dürfte.'

Der Punkt (S. 14) in der praktischen Geometrie soll sein ein Körper, der so kleine Ausdehnungen hat, daß wir von ihnen absehen. Eine Kurve, insbesondere eine gerade Linie, ist eine Art Streifen, bei dem die Breite hinter der Länge zurücktritt. In der abstrakten Geometrie aber soll durch 'verabredete Axiome', 'richtig postuliert', mit Folgerungen von 'rein logischem Räsonnement' alles hergestellt werden. 'Ein Punkt hat keine räumliche Ausdehnung. Eine Linie hat nur Länge' usw. So kommt es, daß gewisse logisch definierte Kurven stetig sein können, ohne bestimmte Tangente (Differentialquotienten) zu besitzen. Es ist, als ob bei dieser Art der Auffassung der Mathematik nur eine sinnliche Anschauung, überhaupt keine rein geistige räumliche Vorstellung existierte, als ob ein Kind keine Vorstellungen besäße, die genauer sind als die sinnliche Wahrnehmung, nicht abstrahieren könnte. Die Geometrie, diese so ausgezeichnete, schon für die jugendliche Vorstellung so scharf und genau verwertbare Wissenschaft, wird, um einen starken Ausdruck zu gebrauchen, zu einer Art von Tischlergeometrie herabgewürdigt; und nun wird, als ob es dazwischen gar nichts gäbe, eine Wissenschaft darüber gesetzt, die präzise sein, den Namen Geometrie führen soll, ohne doch wirklich räumlich zu sein, ein rein logisch formal mit angenommenen Grundlagen durch Räsonnement aufgebautes Werk. Eine derartige Geometrie, die eigentlich gar nicht das Recht hat Raumlehre zu heißen, und die natürlicherweise auch leicht zu n-dimensionalen 'Räumen', zu den 'nichteuklidischen' Geometrien führen kann, ist allerdings für den elementaren Unterricht nicht verwertbar, und ihre sonderbaren Ausläufer (wie die sogen. stetigen Kurven ohne Differentialquotienten) können auch nur eine Existenz führen in einer gewaltsam Raumlehre genannten formalen Wissenschaft. Ich will hier gleich zugeben, daß das Reinformale eine Art von Existenz hat, so wie das logisch Falsche, wenn man es denkt und ausspricht, auch existiert, aber eine ganz andere Frage ist es, ob eine wirkliche Wissenschaft nicht eine Grundlage haben muß, die man sich nicht durch Definition zurechtmachen kann.

Das funktionale Denken, welches nun in den Mittelpunkt des mathematischen Schulunterrichts rücken soll und woran sich die Kinder gewöhnen sollen, ohne es anfänglich ganz scharf und klar zu verstehen, entspricht jenen Ansichten. Es wird z. B. ein rechtwinkliges Axenkreuz gezeichnet, parallel zur x-Axe verlaufen Funktionalstreifen. Jeder bisher mathematisch Erzogene sollte

denken, daß solcher Streifen auch vorgestellt werden müßte als durch zwei Gerade begrenzt, aber nach dieser Art des funktionalen Denkens bleibt das verschwommen. 'Auch die Stücke, die man auf der x-Achse annimmt, sind nichts Scharfes.' (S. 53.) 'Man nimmt auf der Abszissenachse ein Stück Δx, welches groß ist gegen die Breite des Stromes (Streifens — es soll nämlich die gezeichnete Kurve 'wie ein Strom von endlicher Breite vorgestellt werden, d. h. die Ordinate y ist nur bis auf einen Schwellenwert bestimmt'), aber klein gegenüber dem Gesamtverlauf des Streifens, sucht für die Abszissenwerte x und $x + \Delta x$ die Ordinate y bezw. $y + \Delta y$ und verbindet deren Endpunkte durch eine gerade Linie. Diese ist dann natürlich nicht scharf bestimmt, denn die beiden Punkte, die sie verbindet, sind es ja nicht. Aber diese gerade Linie gibt das, was wir in praxi die Richtung des Streifens an der betrachteten Stelle nennen (und das nur mit mäßiger Genauigkeit bestimmt ist). Wir messen dieselbe durch den Differenzenquotienten usw.' So soll erklärt werden, was man unter 'Richtung einer empirischen Kurve' verstehe (S. 53). Eine empirische Kurve soll also deshalb an jeder Stelle eine Richtung haben. Der Differentialquotient soll aus dem Differenzenquotienten durch einen doppelten Grenzübergang hergestellt werden, wobei eine Reihenfolge vorgeschrieben wird! Dadurch kam man auf die Idee, daß eine präzise Kurve unter Umständen stetig sein und doch keine Richtung an einer Stelle haben könne; und der für verkehrt erklärte Gedanke, daß eine stetige Funktion immer einen bestimmten Differentialquotienten haben müsse (S. 55) 'scheine dadurch hervorgerufen, daß man bei unserer empirischen Kurve den Schwellenwert und das Stückchen Δx gleichzeitig verkleinert dachte'. 'Man hielt auch bei der strengen Funktion allgemein die Vergleichbarkeit mit einer geraden Linie für ein kleines Stück aufrecht.' Es ist kein Wunder, wenn man bei Annahme dieser genannten modernen 'Errungenschaften' der Mathematik daran verzweifelte, das auf die Schule zu bringen. Aber es wäre traurig, wenn man deswegen allgemein die Geometrie für die Schule verwässern, verschwommen machen wollte. Ich selbst habe durch die Lehre von den Weitenbehaftungen wohl den Weg gezeigt, wie man durchaus scharf über die Schwierigkeiten der Punkterklärung usw. hinwegkommen kann. Freilich muß man das Unendlichkleine einführen und über den Grenzbegriff, die Limesbestimmung hinausgehen, auch die Lehre von den Punktmengen aufgeben. Und diese Folgerung veranlaßt natürlich heftigen Widerstand in den Kreisen jener Mathematiker, welche ihre auf verabredete Axiome und logische Räsonnements aufgebaute präzise Geometrie für wissenschaftlich basiert und für alle Zukunft richtig halten. Es ist ganz falsch, diese Lehren einfach für den 'Standpunkt der heutigen Wissenschaft' zu erklären! Zu sagen, was eine Kurve sei, wird als leicht hingestellt (S. 238), schwieriger sei es nach den gestaltlichen Verhältnissen der so definierten Kurve zu fragen (für die Schule ist auch die Definition [mit Punktmengen usw. S. 237] unbrauchbar) — und um solcher und ähnlicher Lehren willen eine derartige Schulreform?

(Schluß folgt)

DIE HOCHSCHULE VON KONSTANTINOPEL IM IV. JAHRHUNDERT P. CH. N.

Von Fritz Schemmel

Der Kaiser Diocletian hielt sich in den letzten Jahren seiner Regierung dauernd in Nicomedia auf. Er erbaute sich hier einen prächtigen Palast, der den Raum eines ganzen Stadtviertels einnahm, mit besonderen Wohnungen für seine Gemahlin und Tochter. Zu dem Palast gehörten Säulenhallen, ein Zirkus, eine Münze, ein Arsenal (Ammianus 22, 9). Die Stadt sah aus wie ein Teil von Rom, nach dessen Muster sie erbaut worden war, und in kurzer Zeit war auch eine große Masse von Menschen zusammengeströmt. Die Schönheit der Stadt, die Vorzüge ihrer natürlichen Lage, die prächtigen Gebäude, Bäder und Säulenhallen preist auch Libanius wiederholt. Diocletian wollte seine neue Residenz auch zum Mittelpunkte des höheren Unterrichts im Ostreiche machen und berief hervorragende Lehrer an die neugegründete Schule. Er hegte die Hoffnung, daß die Griechen dazu gebracht werden könnten, Latein zu lernen. Der Erfolg seines Versuches war jedoch gering. Libanius und Themistius, die bedeutendsten Vertreter der Wissenschaft in diesem Jahrhundert, sehen mit großer Verachtung auf die lateinische Sprache und Literatur herab und fühlen sich als Griechen den Lateinern unendlich überlegen. Libanius hat absichtlich nie ein Wort Lateinisch gelernt, und wenn er einen lateinischen Brief eines vornehmen Römers erhielt, pflegte er ihn mit dem Vorwurfe zu beantworten, warum der Absender nicht lieber Griechisch geschrieben habe, das er ja vollkommen beherrsche. Er sei gezwungen gewesen, sich erst eine Übersetzung anfertigen zu lassen. Themistius gebraucht allerdings den Kaisern gegenüber zuweilen die höfliche Wendung, wie sehr er es bedauere, nicht in einer Sprache reden zu können, die der Kaiser verstehe; er würde sehr viel darum geben, wenn er Lateinisch könnte. Gelernt hat er es aber doch nie. Bei dieser Abneigung der gebildeten Kreise ist es natürlich, daß sich aus eigenem Antriebe selten lateinische Lehrer nach dem Osten begaben. Es bedurfte des Eingreifens der Kaiser, um bedeutende Lehrer zu berufen und zu halten. Diocletian berief nach Nicomedia den lateinischen Grammatiker Flavius, der nach der Angabe des Hieronymus drei Bücher De medicinalibus in Versen verfaßt hat, und den Rhetor Lactantius. Lactantius erlebte in Nicomedia den verhängnisvollen 23. Februar 303, den Anfang der bekannten Christenverfolgung, deren Beschreibung er mit dem Zitat aus Vergil (IV 169): *Illa dies primus leti primusque malorum causa fuit* einleitet. Die kleine christliche Kirche, die auf

einer vom Palaste aus sichtbaren Anhöhe lag, wurde am frühen Morgen, während der Hof von den Fenstern aus zusah, von dem Gardepräfekten und einem Gefolge von Beamten und Offizieren gewaltsam erbrochen, die heiligen Schriften verbrannt, die Geräte dem Pöbel zur Plünderung überlassen, und schließlich wurde das Gebäude von einer Abteilung Soldaten mit Äxten dem Boden gleichgemacht. Am nächsten Morgen erschien das kaiserliche Edikt, welches die Zerstörung der christlichen Versammlungslokale, die Verbrennung der heiligen Schriften befahl und alle Versammlungen der Christen verbot. Alle, welche im Besitz von Ämtern und Ehrenstellen waren, sollten derselben verlustig gehen, falls sie nicht übertreten wollten. Durch dies Edikt verlor Lactantius, der Christ geworden war, seine Stellung als Lehrer der Rhetorik, in der er, wie Hieronymus bemerkt, ohnehin wenig zu tun hatte wegen der Unlust der Griechen Latein zu lernen. Lactantius blieb aber in Nicomedia und benutzte seine Muße zur Abfassung seines Werkes, das er mit absichtlicher Beziehung auf die juristischen Institutionen *institutiones divinae* nannte. Sie sollten in die Kenntnis der christlichen Lehre einführen, und zwar wendet er sich an die Gebildeten, die sich bisher wegen der geschmacklosen und barbarischen Darstellung der christlichen Schriftsteller mit Verachtung von dieser Lehre abgewandt hatten. Sein glänzender Stil, der ihm den Ehrennamen 'der christliche Cicero' eingetragen hat, befähigte ihn zu dieser Aufgabe ganz besonders. Daß in Nicomedia im Jahre 303 eine größere Anzahl von griechischen Lehrern der Grammatik, Rhetorik und Philosophie lebte, ist selbstverständlich. Wir erfahren aber nur von einem Näheres durch Lactantius. Es war ein Philosoph, der die günstige Gelegenheit benutzte, sich durch Reden und Schriften gegen die Christen bei Hofe beliebt zu machen. Wenigstens schiebt ihm Lactantius dies Motiv unter und überhäuft ihn auch sonst mit Schmähungen, deren Maßloßigkeit große Zweifel an der Zuverlässigkeit in der Beurteilung des Mannes erregen. Er soll habsüchtig und ausschweifend gewesen sein, während er in der Schule Armut und Enthaltsamkeit gepriesen habe, er soll sich einen großen Grundbesitz erworben haben, indem er durch Prozesse, in denen er die Richter bestach, seine Nachbarn ihres Besitzes beraubte. Aus dem Inhalte der drei Bücher gegen die Religion der Christen, die der Philosoph damals veröffentlichte, gibt Lactantius einiges an. In der Einleitung setzte er auseinander, es sei die Pflicht des Philosophen, die Irrtümer der Menschen zu verbessern und sie auf den rechten Weg zu weisen, d. h. sie zum Kultus der Götter zurückzuführen und nicht zu dulden, daß unerfahrene Menschen durch Betrug verführt werden. Daher habe er die Mühe auf sich genommen, ihnen das Licht der Weisheit voranzutragen, damit sie ihre Hartnäckigkeit ablegten und so körperliche Strafen vermieden. Die Frömmigkeit des Kaisers zeige sich jetzt in der Verteidigung der Religion und nach Beseitigung des gottlosen und albernen Aberglaubens könne die Menschheit sich wieder dem gesetzmäßigen Kultus zuwenden, um die Götter zu versöhnen. Den Schluß bildete ein Beweis von der Minderwertigkeit der christlichen Religion gegenüber dem heidnischen Kultus. Der Verfasser, dessen Name unbekannt ist, hielt auch öffent-

liche Vorträge über dies Thema, die Lactantius wegen der Ungunst der Zeiten schweigend mit anhörte und lächerlich fand. Nachdem Konstantin (323) sich die Alleinherrschaft erkämpft hatte, faßte er den Plan, sich eine neue Residenz im Osten zu erbauen. Nach längerem Schwanken zwischen Ilion, Sardicca und Chalcedon entschied er sich endlich für Byzanz. Im Jahre 326 wurde der Grundstein gelegt, und schon am 11. Mai 330 konnte die neue Hauptstadt unter großen Feierlichkeiten eingeweiht werden. Es war keine völlige Neuschöpfung, sondern nur eine Erweiterung des alten Byzanz, aber die mächtigen Mauern, die zum Schutz der Stadt aufgeführt wurden, die Paläste und Regierungsgebäude, die Tempel und Kirchen, der große Zirkus, die mit Säulenhallen geschmückten großen Marktplätze veränderten das Aussehen der Stadt völlig. Als die Bauten fertig waren, wurde die nötige Bevölkerung nach orientalischem Muster durch kaiserlichen Befehl herangezogen. Eine große Anzahl von Senatoren und vornehmen Römern wurden durch Geschenke an Land und sonstige Vorteile zur Übersiedelung veranlaßt. Der Senat wuchs in 50 Jahren von 300 auf 1000 Mitglieder. Für die niedrige Bevölkerung wurden ähnliche Getreidelieferungen wie in Rom eingeführt. Jeder Bürger hatte Anspruch auf eine monatliche *annona*. Prachtvolle Spiele und Theateraufführungen dienten als weiteres Lockmittel. Die Bevölkerung nahm so schnell zu, daß die Ringmauern bald erweitert werden mußten und doch noch große Vorstädte außerhalb der Mauern blieben. Dieser schnelle Aufschwung von Konstantinopel hatte für Nicomedia natürlich großen Nachteil zur Folge; die Stadt sank wieder auf das Niveau der übrigen Landstädte Kleinasiens herab. Das sehen wir auch aus dem Zustande ihrer Schulen. Im Jahre 343 fand Libanius nur noch einen Sophisten dort und einige Rhetoren. Während Libanius dort lehrte (343—348), nahm die Schule noch einmal einen Aufschwung. Die Schüler kamen in großer Menge, und die Stadt hieß das bithynische Athen. Der spätere Kaiser Julian hielt sich damals in Nicomedia auf; er durfte die Vorlesungen des Libanius aber nicht besuchen. Er beschaffte sich seine Reden heimlich und bewunderte ihn sehr. Seeck weist nach (Briefe des Libanius), daß damals Basilius und Celsus Schüler des Libanius waren. Basilius ist ungefähr 330 in Neo-Caesarea am Pontus geboren, wo sein Vater Lehrer war. Der Vater unterrichtete ihn zunächst selbst und schickte ihn dann auf die Schule von Caesarea in Kappadocien, wo er Gregorius von Nazianz kennen lernte, der die dortige Schule besuchte. Von dort muß er zu Libanius nach Nicomedia gekommen sein. Seeck ist der Meinung, daß er von hier mit Celsus nach Athen gereist sei. Dann müßte er sieben Jahre in Athen studiert haben 348—355. Das ist kaum glaublich. Daß er in Konstantinopel, wenn auch nur kurze Zeit, studiert hat, bezeugt Gregorius ausdrücklich. Es erscheint mir daher wahrscheinlicher, daß er zu den Schülern gehörte, die Libanius von Nicomedia nach Konstantinopel folgten (349), und daß er nach einem Aufenthalte von einem Jahre (350) erst nach Athen gereist ist (Libanius Or. I 54): *χορὸς δὲ ὃν ἦλθον ἄγων, ὡς τάχιστά μοι διέρρει, τῶν μὲν ἡδοναῖς γοητευθέντων, οἷς δὲ αἱ γνῶμαι βελτίους, οὗτοι δείσαντες, οἶμαι, ὡς δὴ πεφυκότα νέων ψυχὰς*

διαφθείρειν τὸν τόπον οἱ μὲν εἰς Φοινίκην ἱστία πετάσαντες, οἱ δὲ Ἀθήναζε ᾤχοντο. In Athen traf Basilius wieder mit Gregorius und Julian zusammen. Von Athen kehrte Basilius nach Nicomedia zurück und übernahm als Vertreter die Leitung der Schule des Alkimus, der der Nachfolger des Libanius gewesen zu sein scheint, weil dieser nach Rom reisen mußte (356). Dann ging Basilius nach Caesarea in Kappadocien, wo er eine Zeitlang unterrichtete (358). Eine Berufung nach Neo-Caesarea am Pontus, wo sein Vater Lehrer war, schlug er aus und wurde Einsiedler. Einige Jahre später besuchte er Libanius in Antiochia, als er die Klöster in Syrien und Palästina bereiste. Nicomedia wurde im Jahre 358 durch ein furchtbares Erdbeben völlig zerstört.

Wie in Nicomedia bestanden damals fast in allen Städten Kleinasiens kleinere und größere Schulen. In den Briefen des Libanius ist von ihnen öfter die Rede, und es werden auch einzelne Lehrer genannt. Die Stadt Cyzicus verhandelt 356 mit einem Sophisten Hierax wegen seiner Anstellung. Nicaea wünschte 342 Libanius für sich zu gewinnen. Ancyra, die Hauptstadt Galatiens, ist eine hervorragende Bildungsstätte dieser Zeit. Dort lehrte der Rhetor Ablabius, der später Bischof von Nicaea wurde, ferner Androkles (364) und der Sophist Hellespontius (355). Der Konsular Maximus vermehrte die Zahl der Lehrer (362) und führte rhetorische Wettkämpfe ein. Der Rat bot Themistius hohes Gehalt, falls er sich entschließen könne aus Konstantinopel überzusiedeln. Libanius schreibt einmal an den Rat (Epp. 1049): 'Ihr liebt jede Art von Reden und betreibt selbst diese Kunst und hört gerne Leute, die gut reden können. Ihr flieht nicht, wenn sie auftreten, sondern freut Euch darüber, daß sie reden wollen, und während der Rede springt Ihr begeistert auf und ruft Beifall. Was für andere das Theater, das ist für Euch ein Redewettkampf. Wer Beifall wünscht, erhält ihn bei Euch, wer Geld, beides. Deswegen seid Ihr schon gerühmt worden von Rednern und Dichtern, und Eure Stadt ist am meisten von allen gepriesen und wird gepriesen werden, solange Ihr die Musen liebt, d. h. solange die Stadt stehen wird.' In Neo-Caesarea am Pontus ist der Vater des Basilius als Lehrer tätig gewesen. Nach den Worten Gregors *ὃν κοινὸν παιδευτὴν ἀρετῆς ὁ Πόντος τηνικαῦτα προυβάλλετο* (43, 11) scheint er Sophist oder Philosoph gewesen zu sein. Basilius selbst wurde diese Stelle später von der Stadt angeboten. Caesarea in Cappadocien war weit berühmt durch seine Schulen.

Dort lehrte Aidesios bis 320 Philosophie, dann überließ er seine Schule seinem Schüler Eustathios (320—361). Ein Rhetor Firminus wird 392 erwähnt. Hier studierten Basilius und Gregorius; der erstere war später hier auch Lehrer (358). In den Briefen (75. 76) spricht er von dem hohen Ruhm, den sich Kappadocien durch wissenschaftliche Studien erworben habe. Gregorius rühmt gleichfalls die Stadt wegen dieser Eigenschaften und nennt sie *τὴν περιφανῆ μητρόπολιν λόγων* (382). Wenn jemand die Stadt ihrer Redegewalt beraubte, würde er ihr das Schönste und Eigentümlichste rauben. Andere Städte rühmten sich anderer Vorzüge, alter oder neuer. Das Kennzeichen von Caesarea sei die Beredsamkeit. Ebenso anerkennend äußert sich Eusebius

(Vita Const. 43) über die ausgezeichnete Bildung der Cappadocier. Ebenso werden in Pamphylien und Cilicien Schulen erwähnt. In Jonien waren nach dem Zeugnis des Themistius viele und berühmte Bildungsstätten. In Pergamon lehrte eine Zeitlang Aidesios Philosophie, später sein Schüler Eusebius, in Ephesos der Philosoph Maximus, in Sardes Chrysanthius. Wenn wir über diese Schulen auch nur dürftige Nachrichten haben, so läßt sich doch so viel erkennen, daß in ganz Kleinasien reges geistiges Leben herrschte und daß diese Schulen für eine größere Unterrichtsanstalt, die Konstantin in Konstantinopel zu gründen beschloß, ausreichendes Material an Schülern stellen konnten. Konstantin erbaute auf einem Hügel ein großes Gebäude für den Unterricht, das den Namen Kapitol erhielt. Es lag an einem großen Marktplatz, dem Forum Tauri, und war mit Säulenhallen umgeben.

Die am Kapitol angestellten Lehrer waren verpflichtet, in den Räumen der Anstalt zu unterrichten. Als später die Räume des Gebäudes nicht mehr ausreichten, wurde auch die nördliche Säulenhalle zu Unterrichtszwecken eingerichtet (425). Ebenso wie Diocletian berief auch Konstantin lateinische Lehrer nach Konstantinopel, um die Griechen zur Erlernung der lateinischen Sprache zu veranlassen. Bekannt sind Aemilius Magnus Arborius, der Oheim des Ausonius, der vorher Rhetor in Tolosa war. Dort lernten ihn die Brüder Konstantins kennen, und auf ihre Empfehlung wurde er schon 328 nach Konstantinopel berufen und mit der Erziehung eines Sohnes Konstantins beauftragt. Ferner Tiberius Victor Minervius, der nach Hieronymus 355 nach Rom zurückkehrte. Euanthius, der 358 starb, ist Verfasser eines Kommentars zu Terenz und einiger grammatischer Schriften. Im Jahre 425 wird ein lateinischer Grammatiker Theofilus erwähnt, der 20 Jahre lang sich in Konstantinopel aufgehalten hat. Von griechischen Grammatikern kennen wir Acacius, Harpokration, Heliodorus, Ammonius, Helladius und Syrianus. Acacius wird von Libanius (Epp. 400) gelobt wegen der gründlichen Vorbereitung seiner Schüler (355), Harpokration, ein Ägypter, war nach dem Urteil des Libanius ein guter Dichter und noch besserer Lehrer, der es gut verstand, den Schülern die Gedichte der Alten einzuprägen, aber auch durch eigene Leistungen mit den alten Vorbildern wetteiferte. Er war Gehilfe des Eudaimon gewesen und wurde auf Veranlassung des Themistius von Antiochia nach Konstantinopel berufen (Epp. 367. 371).

Ammonius, der Lehrer des Sokrates, und Heliodorus kamen 390 aus Alexandria nach Konstantinopel; letzterer ist nach Suidas der Verfasser von *Λέξεως παντοίας χρῆσις κατὰ στοιχεῖον*, *Ἔκφρασις φιλοτιμίας*, *Διόνυσος ἢ Μοῦσα*. *Ἔκφρασις τοῦ λουτροῦ Κωνσταντιανῶν*, *Ἔπαινος Θεοδοσίου τοῦ βασιλέως*. Helladius und Syrianus sind 425 schon 29 Jahre tätig. Von griechischen Sophisten werden erwähnt Zenon, Didymus, Nikokles, Bemarchius, Gymnasius, Priscian, Libanius, Troilus, Martinus, Maximus und zwei Sophisten, deren Namen nicht genannt werden, einer aus Cyzicus und einer aus Cappadocien. Von Zenon aus Kappadocien ist nur bekannt, daß er 392 in Konstantinopel lehrte, und von Didymus, daß Libanius seine Vorlesungen hörte. Nicocles aus

Sparta war ein Freund des Libanius, der ihn wahrscheinlich in Athen kennen gelernt hatte. Er forderte Libanius bei seiner Rückkehr von der Reise nach Heraclea auf, nicht zu weiteren Studien nach Athen zu reisen, sondern in Konstantinopel zu bleiben. Er hat die sokratische Methode in seinem Unterricht angewendet, wie in einem Briefe des Libanius gerühmt wird. Er besuchte Libanius 362 in Antiochia und scheint bis 388 gelebt zu haben. Bemarchius aus Caesarea in Kappadocien stand bei Hofe in großem Ansehen, weniger wegen seiner Beredsamkeit, die nach Libanius in der Kunst bestand, durch lärmendes Auftreten zu verblüffen, als wegen seiner Vorliebe für Gelage und Spiel. Er soll eine Rede zur Einweihung der Kirche in Antiochia verfaßt haben und *μελέται* und *λόγοι*. Er erhielt von der Stadt ein hohes Gehalt. Libanius stand er feindlich gegenüber, nachdem er in einem Redewettkampf unterlegen war, und benutzte seinen Einfluß dazu, um Libanius ausweisen zu lassen (342). Gymnasius stammte aus Sidon und war schon 355 in Konstantinopel tätig; er soll *μελέται* und ein *ὑπόμνημα εἰς Δημοσθένη* verfaßt haben. Priscian war ein Schüler des Libanius; er wurde durch Themistius zur Übersiedlung aus Antiochia veranlaßt. Ihm wurde ein Amt bei Hofe übertragen, das ihn stark in Anspruch nahm. Trotzdem schickte er an Libanius *μῦθοι* und *λόγοι* (Epp. 558). Libanius hielt sich 340—342 in Konstantinopel auf und 348—354. Durch kaiserlichen Befehl wurden ihm als Gehalt die Einkünfte von Landgütern angewiesen. Troilus wird um 400 als Lehrer des Eusebius genannt. Martinus und Maximus werden im Codex Theodosianus erwähnt (405—425). Von dem ungenannten Sophisten aus Cappadocien erzählt Libanius, daß er nach einem Redewettkampf von dem Senat dem Kaiser zur Anstellung empfohlen worden sei und die Bestätigung erhalten hätte. Als philosophische Lehrer sind nur Celsus und Themistius bekannt. Celsus war Schüler des Libanius in Nicomedia und ging mit Basilius zusammen nach Athen. Er lehrte eine Zeitlang Philosophie in Sikyon. Dort fielen ihm die Paraphrasen des Themistius in die Hände. Voll Bewunderung forderte er seine Schüler auf nach Konstantinopel zu gehen und dort Themistius selbst zu hören. Als die Schüler zweifelten, befragte er das delphische Orakel und erhielt die Antwort, Themistius sei der weiseste aller Griechen. Celsus begab sich zu Libanius nach Antiochia und teilte ihm seinen Entschluß mit, in Konstantinopel die Vorlesungen des Themistius zu hören und selbst als Lehrer aufzutreten. Er wollte sich auch in den Senat aufnehmen lassen. Libanius gab ihm einen Empfehlungsbrief mit. Themistius ist die bedeutendste und interessanteste Persönlichkeit unter den Lehrern von Konstantinopel in dieser Zeit. Sein Vater Eugenius war gleichfalls Lehrer der Philosophie und scheint wenigstens eine Zeitlang auch in Konstantinopel unterrichtet zu haben. Der Kaiser Constantius schreibt 355 an den Senat: 'Wer den Namen des Eugenius nennt, bezeichnet damit den Höhepunkt der Philosophie; es gibt keinen Ort, kein Volk und keine Stadt, die den Namen des Eugenius nicht kennt. Ihr selbst könnt bezeugen, daß er sein Lebenlang begeistert für die Philosophie war, daß ihm kein Gebiet der Wissenschaft unbekannt war, daß ihm allein

sein Sohn Themistius zu vergleichen ist.' Wie hätten die Senatoren von Konstantinopel das wissen und bezeugen können, wenn er nicht dort gelebt hätte? Über die Art seines Unterrichts teilt Themistius in der Rede (Or. XX), die er dem Gedächtnis seines Vaters gewidmet hat, einiges mit. Er beschäftigte sich mit Vorliebe mit Aristoteles und versuchte, seine schwer verständliche Ausdrucksweise in eine Form zu bringen, die von jedem Menschen verstanden werden konnte. Er beschränkte sich jedoch in seinen Vorlesungen nicht auf diesen Philosophen, sondern trug auch die Lehren des Pythagoras, Platon, Zenon und Epikur vor. Letzteren schätzte er gering und pflegte ihn lächerlich zu machen. Er las auch über die alte und neue Komödie, die Tragiker und Lyriker. Sophokles, Euripides, Menander, Pindar und Sappho waren seine Lieblingsdichter. Seine Vorlesungen waren nicht nur für Philosophen, sondern auch für Redner und Grammatiker von Interesse. Im Alter zog er sich auf seine Güter zurück und widmete sich der Landwirtschaft. Wie hoch Eugenius von Constantius geschätzt wurde, zeigt die oben angeführte Stelle. Auch der Vater des Eugenius war schon Lehrer der Philosophie gewesen. Constantius spricht nur im allgemeinen von berühmten Vorfahren des Themistius, aber Themistius erzählt in der Rede an Jovian (V 63 d) daß Diocletian den Stammvater seines Hauses wegen seiner philosophischen Kenntnisse geehrt habe: *οὕτω καὶ οἱ πατέρες τῆς σῆς βασιλείας τοὺς προγόνους ταύτης τῆς τέχνης προῆγον, ἐῶ τοὺς ἄλλους, ἀλλ' ὅ γε πάλαι τὴν ἐπωνυμίαν λαβὼν ἐκ ταὐτοῦ σοι θεοῦ τὸν ἀρχηγέτην τῆς ἐμῆς οἰκίας,* und beinahe wörtlich ebenso (XI 145 b): *ἔναυλα δὲ ἔτι καὶ τὰ τοῦ Διὸς ἐπωνύμου πρὸς τὸν τηνικαῦτα φιλοσοφοῦντα ἐν Βυζαντίῳ.* Gemeint ist also der Großvater des Themistius. Es ist sehr wahrscheinlich, daß dieser byzantinische Philosoph der Mann ist, von dem Lactantius erzählt, daß er 303 so feindlich gegen die Christen auftrat. Die Zeit stimmt sehr gut, ebenso das nahe Verhältnis zum Hofe und zum Kaiser Diocletian, und drittens der Besitz von großen Landgütern. Die Familie besaß großen Landbesitz in Paphlagonien, und dort ist Themistius auch geboren, und zwar wahrscheinlich 317, da er sich dem Kaiser Constantius gleichaltrig nennt (I 18 a): *τοῦτο δή σοι παρὰ φιλοσοφίας ἡλικιώτιδος τὸ ἀνάθημα.* Seeck vermutet, daß Themistius in Konstantinopel geboren ist. Es stehen aber dieser Annahme gewichtige Gründe entgegen, die Seeck übersehen zu haben scheint. Erstens eine Stelle des Kaiserbriefes (21 d): *αὐθαίρετος ἡμῶν γεγονὼς Θεμίστιος ἐραστὴς καὶ τὴν πόλιν τὴν ἡμετέραν οἰκείᾳ κρίσει προὐτίμησε τῆς ἐνεγκούσης· οὐ γὰρ ἐνδεῶς οἴκοι πράττων εἰς τὴν εὐδαιμονίαν τῆς πόλεως καταπέφευγεν.* Konstantinopel steht doch hier im Gegensatz zu *ἐνεγκούσης* und *οἴκοι*. Zweitens eine Stelle in der Paraphrase zu Aristoteles' *φυσικὴ ἀκρόασις* (VI 2 S. 371): 'Wer weiß nicht', sagt er dort, 'daß ein Reisewagen langsamer fährt als ein Postwagen? Der Postwagen kann in einer Stunde 30 Stadien zurücklegen, der Reisewagen braucht dazu 3—4 Stunden. Während die Pferde 30 Stadien durchlaufen, können die Ochsen in derselben Zeit höchstens sieben zurücklegen. So legten ich und meine Kinder denselben Weg von Nicaea in die Heimat, ich auf einem Postwagen, sie in einem Reisewagen,

nicht in gleicher Zeit zurück, sondern ich in zweimal 24 Stunden, sie in viermal 24 Stunden. Die Worte *τὴν αὐτὴν ὁδὸν τὴν ἐκ Νικαίας εἰς τὴν πατρίδα* lassen keinen Zweifel aufkommen. Die Entfernung beträgt etwa 252 Kilometer und reicht nach Paphlagonien hinein. Daß er einige Jahre seiner Jugend in Konstantinopel verlebt hat, ist sehr wahrscheinlich, um so mehr, wenn sein Vater dort Lehrer war; denn von ihm ist er in der Philosophie unterrichtet worden. Grammatischen Unterricht scheint er von einem Hierokles erhalten zu haben, nach einer Andeutung in einem Briefe des Libanius (Epp. 431). Hierokles starb als Greis 358 in Nicomedia. Zum Zwecke seiner rhetorischen Ausbildung begab sich Themistius auf den Rat eines väterlichen Freundes nach einer kleinen Stadt am Pontus in der Nähe des Phasis, weil dort ein vorzüglicher Lehrer wirkte. Den Namen des Lehrers und des Ortes nennt er nicht. Dann siedelte er 337 nach Konstantinopel über. Ob er sofort seine Lehrtätigkeit begann oder erst 345, ist zweifelhaft. Es ist mir wahrscheinlicher, daß er zunächst noch den Unterricht seines Vaters genoß und durch ihn veranlaßt seine Paraphrasen schrieb. Er verheiratete sich mit der Tochter eines Philosophen und hatte mehrere Kinder. Ein Sohn gleichen Namens wurde von Libanius unterrichtet, mit dem Themistius 350 Freundschaft schloß. Im Jahre 362 schreibt Libanius an ihn, daß ihre Freundschaft schon zwölf Jahre bestände. Dieser Sohn starb schon 357. In die Zeit von 337—355 fallen die philosophischen Werke des Themistius, die Paraphrasen des Aristoteles. Er hatte sie zunächst für sich als Kollegheft ausgearbeitet; sie wurden aber jedenfalls auf Grund von Nachschriften seiner Schüler bekannt, und so sah er sich genötigt, sie selbst in verbesserter Gestalt herauszugeben. Das ist oft vorgekommen; wir wissen es von Galen, Musonius, Epiktet u. a. Daß er sie in der Jugend verfaßt hat, bezeugt er selbst (S. 294 d): *ἐμοὶ νέῳ ὄντι συγγράμματα ἄττα πεποίηται, ἐν οἷς τὸν κλῆρον κατεθέμην καὶ ἐθησαύρισα, ὃν παρὰ τῶν ἐμῶν πατέρων διεδεξάμην. καταλέγει τὰ συγγράμματα ταῦτα ἴδιον μὲν οὐδὲν οὔτε ἐμὸν οὔτε ἄλλον, ἐμφανίζειν δὲ ἐπιχειρεῖ τὸν νοῦν τὸν Ἀριστοτέλους. καὶ ταῦτα ἐγὼ τὰ συγγράμματα ἄλλῳ μὲν οὐδενὶ ᾤμην οὔτε χρείαν ἕξειν οὔτε ἔσεσθαι σπουδαῖα. ἐμαυτῷ δὲ μόνῳ μνημόσυνα καὶ ἀποθήκην ὧν ἠκηκόειν, ἵν' εἴποτε ἀποφύγοι τὴν μνήμην, ἐξῇ μοι ὥσπερ ἐκ ταμιείου λαμβάνειν.*

Der Kaiserbrief setzt 355 diese Schriften als allgemein bekannt voraus (19 b), die ihm eine *πολυθρύλητος δόξα* eingetragen haben. Zum Kaiser trat Themistius erst 350 in nähere Beziehungen durch eine Rede, die er vor ihm in Ancyra hielt. Damals war er noch zweifelhaft, ob er in Konstantinopel bleiben solle; er verhandelte mit Antiochia und Ancyra, die ihm glänzende Anerbietungen machten. Seinem Schwanken machte der Kaiserbrief ein Ende (355), in dem er in der schmeichelhaftesten Form zum Senator ernannt wurde. Das mit dieser Stellung verbundene Einkommen lehnte er mit dem Bemerken ab, daß für einen Philosophen sich ein üppiges Leben nicht zieme. Die Belohnung für die Dankrede wegen dieser Ehre war ein ehernes Standbild, dessen Basis eine Inschrift in griechischer Sprache trug. Sie wurde im Senat aufgestellt. Im Jahre 357 sandte ihn der Senat nach Rom, um dem Kaiser einen

goldenen Kranz zu überbringen und die Festrede zu halten. Er bewirkte damals die Aufhebung der Beschränkung der annona, die als Strafe für den Aufstand des Jahres 342 über Konstantinopel verhängt worden war. 357 gab er auch die erste Sammlung seiner Reden heraus. 358/59 war er Prokonsul. 360 verheiratete er sich zum zweiten Male, mit einer Phrygerin. Mit Julian stand er schon frühe im freundschaftlichen Briefwechsel. Jovian begrüßte er mit einer Rede bei der Rückkehr aus Persien. Valens und Theodosius vertrauten ihm ihre Söhne zur Erziehung an. 377 war er wieder als Gesandter in Rom, 385 praefectus urbi. Er scheint bald nach 388 gestorben zu sein.

Zu der Teilnahme am politischen Leben veranlaßten den Themistius hauptsächlich seine philosophischen Anschauungen, über die er sich oft äußert. Er ist zwar Eklektiker, nicht Neuplatoniker, stimmt aber mit den letzteren in der Überzeugung überein, daß Platon und Aristoteles im wesentlichen dasselbe lehren. Platon und Aristoteles sowie Pythagoras sind die Philosophen, deren Erklärung er sein Leben gewidmet hat. Die Vortrefflichkeit ihrer Lehre will er ihnen nachahmend auch im Leben zeigen. Platon sei zweimal nach Syrakus gefahren in der Hoffnung, sein Staatsideal mit Hilfe des Dionysios verwirklichen zu können, Aristoteles sei Prinzenerzieher gewesen und habe durch seine Verbindung mit dem mazedonischen Hofe der Wissenschaft unschätzbare Dienste geleistet. Von einer ganzen Reihe von Philosophen könne man nachweisen, daß ihr Verkehr mit römischen Kaisern für das allgemeine Wohl von Nutzen gewesen sei. Daher wolle auch er nicht im Hörsaal sein Leben verbringen, sondern als Bürger, Familienvater, Beamter und Berater des Kaisers nach Kräften für die Menschheit wirken. Alle Kaiser hätten seinen Rat nicht nur freundlich angehört, sondern auch befolgt. Viele hätten ihn wiederholt darum gebeten. Der Grund, warum manche Philosophen sich vor der Öffentlichkeit scheuten, sei der, daß sie für das praktische Leben unbrauchbar seien. Er scheue den Vorwurf, daß er kein Philosoph, sondern ein Sophist sei, gar nicht. Er halte es für keine Entweihung der Philosophie, wenn man die große Masse mit ihren Lehren bekannt mache. Ja, es sei sogar wünschenswert, daß bei großen Festen vor dem ganzen Volke philosophische Vorträge gehalten würden. Das wäre würdiger und besser als Theateraufführungen und Pferderennen. Der Zweck der Philosophie sei nach Aristoteles nicht Erkenntnis, sondern Handeln. In den anderen Künsten und Wissenschaften bedeute das Wissen viel, für die Tugend wenig oder nichts. Um gut zu handeln, brauche man kein Wissen. Deshalb könne die Philosophie ebenso auf die große Masse wirken wie die Religion. Denn auch die Philosophie fordere von den Menschen, daß sie sich bemühten, Gott ähnlich zu werden. Sie könne sogar großen Nutzen stiften, und deshalb werde sie auch von den Kaisern geehrt und gefördert. Diesen Grundsätzen gemäß hat Themistius nicht nur vor den Kaisern als Gesandter des Senates wiederholt gesprochen und verschiedene Ämter bekleidet, sondern auch vor einem größeren Publikum öfter ethische Fragen erörtert. Seine religiösen Anschauungen setzt er in der Rede an Jovian auseinander (V). 'Die Aufgabe des Philosophen', beginnt er, 'ist nicht, durch schöne Form zu erfreuen,

sondern das Nützliche zu raten. Du weißt wohl, daß es selbst einem Kaiser nicht möglich ist, seine Untertanen zu allem zu zwingen, daß es etwas gibt, was stärker ist als Zwang und Drohung. Wenn nun selbst der Kaiser Wohlwollen und Liebe für seine Person nicht erzwingen kann, so kann man auch nicht hoffen, Gottesfurcht und Frömmigkeit zu erzwingen durch Maßregeln, wie sie in den letzten Jahren wiederholt angeordnet und wieder abgeschafft worden sind. Du hast daher allen freie Religionsübung gestattet und damit Gott nachgeahmt, der zwar religiöse Verehrung verlangt, aber die Form dem Willen jedes einzelnen überlassen hat. Du bist überzeugt, daß man wohl den Körper töten kann, daß aber die Seele frei den Körper verläßt. Du weißt wohl, daß der Mensch so geartet ist, daß er alles, was seinen Wetteifer erregt, eifrig treibt, alles andere vernachlässigt. Du willst daher den Wetteifer auf religiösem Gebiete nicht unterdrücken. Wie alle Wettkämpfer am Schluß zu einem Kampfrichter eilen, so glaubst auch Du, daß es nur einen großen und wahren Kampfrichter gibt, aber nicht nur ein Weg zu ihm führt, sondern viele, der eine schwieriger, der andere leichter, der eine rauh, der andere eben. Aber alle Wege führen nach demselben Ziele, und der Wetteifer der Strebenden hat keinen anderen Grund als den, daß nicht alle denselben Weg benutzen. Wer alle anderen Wege versperrt und nur einen offen läßt, der tötet den Wetteifer. Gott wäre eine derartige Übereinstimmung und Gleichheit auch nicht angenehm. Die Natur liebt es, sich vor dem Menschen zu verstecken, und besonders der Schöpfer der Natur, den wir gerade deswegen verehren, weil er schwer und nur mit Anstrengung zu finden ist. Dein Toleranzedikt ist wertvoller für uns als der Friede mit den Persern, denn wir haben uns in der letzten Zeit schlimmeres Leid angetan als die Perser durch ihre Einfälle und Verwüstungen. Laß aber auch ferner die Wage im Gleichgewicht, lege nicht Deine Macht in die eine Wagschale und laß von allen Seiten ungehindert die Gebete Deiner Untertanen für Dein Wohlergehen zum Himmel steigen. Dein Heer besteht ja auch aus Schwerbewaffneten, Reitern und Schleuderern, manche Deiner Soldaten sind in Deiner Nähe, andere weit entfernt. Von Deinen Befehlen hängen aber alle gleichmäßig ab, und wie die Soldaten so auch alle Deine Untertanen. Wie Du Dich an der Mannigfaltigkeit Deiner Untertanen freust, so empfindet auch Gott Freude über die Verschiedenheit seiner Verehrung. Gott will ja auch nicht einmal die gleiche Regierungsform bei allen Völkern, sondern Syrer und Ägypter, und Griechen und Römer haben sie in der verschiedensten Weise ausgestaltet.' Mit solchen religiösen Anschauungen konnten die Christen, soweit sie nicht von Fanatismus verblendet waren, zufrieden sein. Als Lehrer der Philosophie am Kapitol in Kontantinopel hatte Themistius Anspruch auf 200 Medimnen Getreide und 200 Keramia Öl monatlich; das ist die vierzigfache annona; er ließ sich jedoch dies Gehalt nicht auszahlen. Ebensowenig nahm er die Einkünfte an, die ihm der Kaiser bei seiner Ernennung zum Senator anwies. Nur die annona, auf die er als Bürger von Konstantinopel Anspruch hatte, erhob er regelmäßig. Honorar ließ er sich von seinen Schülern auch nicht zahlen und unterstützte häufig arme Schüler, was natürlich zu dem

Gerede Anlaß gab, daß der große Zulauf zu ihm sich nur aus diesem Grunde erkläre. Seine Vorlesungen hatten den Zweck, die Schüler mit den bedeutendsten Philosophen bekannt zu machen. Mit Vorliebe erklärte er die Schriften des Pythagoras, Platon und Aristoteles, ohne jedoch die Stoiker und Epikureer völlig auszuschließen. Erhalten haben sich einige Paraphrasen zu Aristoteles; ähnliche zu Platon sind verloren gegangen. Er hatte sie zunächst als Kollegheft zur Unterstützung seines Gedächtnisses ausgearbeitet. Wir haben noch die Paraphrase der zweiten Analytik des Aristoteles, der Physik, der Psychologie, der Schrift über das Gedächtnis, den Schlaf, die Träume, die Traumdeutung und ein Stück der Metaphysik. Verloren ist die erste Analytik, die Kategorien und die Schrift über die Wahrnehmung. In diesen Schriften schließt er sich eng an Aristoteles an und läßt selten etwas aus, weil es schon in einer anderen Schrift behandelt ist, fügt zuweilen einen Exkurs ein über Gegenstände, die ihn besonders interessieren, und erörtert die Ansichten der Philosophen, die nach Aristoteles gelebt und dasselbe Thema behandelt haben. Über seine Absichten äußert er sich in der Einleitung zur Analytik. 'Ich hielt es für zwecklos, eine Erklärung der aristotelischen Schriften zu verfassen, weil schon viele derartige vorhanden sind. Wenn man deshalb, weil die Verfasser kleine Versehen begangen haben, die Sache von neuem bearbeiten wollte, so wäre das ebenso, als wenn ein Künstler die Athene des Phidias umarbeiten wollte, weil er sich einbildet, die Riemen am Schuh besser machen zu können. Wünschenswert und neu erschien mir jedoch der Plan, die Gedanken zusammenzufassen und kurz darzustellen. Eine solche Darstellung ermöglicht es jedem, der Aristoteles gelesen hat, sich alles schnell wieder ins Gedächtnis zu rufen, was wegen des Umfanges der Schriften des Aristoteles sonst schwer möglich ist. Ferner ist der Ausdruck bei Aristoteles vielfach dunkel wegen seiner gewohnten Kürze, und die Anordnung der Kapitel wenig übersichtlich. Deswegen habe ich einiges deutlicher gesagt und ausführlicher, anderes umgestellt, anderes kürzer behandelt. Ähnlich äußert er sich in der Einleitung zur Psychologie. Über die Abfassungszeit ist schon oben gesprochen. Er spielt auch in einer Rede (XXI 255 d) auf sie an; leider läßt sich diese Rede aber nicht zeitlich feststellen. 'Wenn jemand sich, weil er nichts Besseres zu tun hat, mit Aristoteles und Theophrast beschäftigt, dann regen manche Leute, die davon erfahren, die ganze Stadt auf und lenken die Aufmerksamkeit der Behörden auf den Verbrecher. Die schlimmste Anklage ist die, daß er sich mit den Kategorien beschäftigt, und wenn er gar über Syllogismen oder Physik schreibt, so verdient er sicher den Tod.' Das sind offenbar Angriffe von christlicher Seite, gegen die er erst seit 355 durch die Gunst des Kaisers geschützt war.

Um uns eine Vorstellung von dem philosophischen Unterricht im IV. Jahrh. und besonders dem des Themistius zu bilden, müssen wir zunächst etwas weiter zurückgehen. Am Anfang des II. Jahrh. hatte der Stoiker Epiktet in Nikopolis eine vielbesuchte Schule. Seine Vorträge sind von einem seiner Schüler, Arrian, nachgeschrieben und veröffentlicht worden. Epiktet liebte es, kleine Dialoge einzuflechten, in denen er sich in die Seele seiner Zuhörer versetzt:

'Jeder muß sich fragen, komme ich hier in die Schule nur deshalb, um die Geschichte der Philosophie zu lernen und Bücher kennen zu lernen, die ich vorher nicht kannte, und um sie vielleicht später anderen zu erklären? Vielleicht hast Du gestern Dich mit einem Sklaven geprügelt, das Hausgerät zerschlagen und dadurch die Nachbarn erschreckt. Heute kommst Du in würdiger Haltung wie ein weiser Mann und sitzt da als Richter darüber, ob ich den Ausdruck richtig erkläre und vielleicht unüberlegt Unsinn schwatze. Voll Neid kommst Du her oder niedergeschlagen, weil Dir von Hause nichts geschickt wird. Dann sitzest Du da und denkst während des Vortrages an nichts anderes, als wie der Vater oder der Bruder gegen Dich gesinnt ist und was die Leute in der Heimat von Dir reden. Sie glauben, denkst Du, von mir, daß ich Fortschritte mache, und wenn ich wiederkomme, alles weiß. Ich möchte ja auch gerne alles lernen, aber das kostet soviel Mühe und keiner schickt mir etwas, und in Nikopolis sind die Bäder schmutzig und die Wohnung schlecht und alles schlecht. Nachher sagt Ihr dann, die Schule nützt keinem Menschen etwas' (II 21).

Wir ersehen aus diesen Dialogen, von denen ich ein Beispiel gegeben habe, daß Vorträge über die Geschichte der Philosophie gehalten wurden, daß die Schriften der einzelnen Philosophen, besonders die der Stoiker und vorzüglich die des Chrysippus gelesen wurden mit Erklärung der unverständlichen Ausdrücke (*ἐξήγησις τῆς λέξεως*). Der Schüler ist zunächst nicht im stande, eine philosophische Schrift allein zu lesen; es ist ein Zeichen von Fortschritt, wenn er diese Fähigkeit erlangt hat. Den Inhalt der Schrift muß sich der Schüler soweit aneignen, daß er ihn aus dem Kopfe hersagen kann, während der Lehrer das Buch in der Hand hält und vergleicht. Bei der Erklärung werden die Philosophen genannt, die über dasselbe Thema geschrieben haben, und die Titel ihrer Werke. Epiktet vergleicht seine Tätigkeit bei der Erklärung und Lektüre mit der des Grammatikers mit dem einzigen Unterschiede, daß jener Homer und er Chrysippus zugrunde lege. Wie dort die Schüler Verse auswendig lernen, so hier Definitionen und Schlüsse. Wenn man sie fragt, was ist gut und schlecht, so schnurren sie wie Homerverse herunter: *τῶν ὄντων τὰ μέν ἐστι ἀγαθά, τὰ δὲ κακά, τὰ δὲ ἀδιάφορα. ἀγαθὰ μὲν οὖν αἱ ἀρεταὶ καὶ τὰ μετέχοντα αὐτῶν, κακὰ δὲ αἱ κακίαι καὶ τὰ μετέχοντα κακίας, ἀδιάφορα δὲ τὰ μεταξὺ τούτων, πλοῦτος ὑγίεια, ζωή, θάνατος, ἡδονή, πόνος.* Damit ist die Sache für die meisten erledigt. Die Logik wurde eifrig getrieben und auch die Trug- und Fangschlüsse auswendig gelernt (*συλλογισμοὺς ἀναλύειν*). Es wurde dabei vom Leichteren zum Schwereren fortgeschritten, die vollständigen und unvollständigen Schlüsse wurden behandelt und zur Übung Beispiele auf die Grundform zurückgeführt. Epiktet hielt diese Übung für sehr nützlich. Wer sie nicht durchgemacht hat, kann nach seiner Ansicht weder selbst folgerichtig denken und sprechen noch beurteilen, ob andere das tun. Er erzählt seinen Schülern, daß er einmal von seinem Lehrer Musonius hart getadelt worden sei, weil er sich auf ein Glied einer Schlußform nicht gleich besinnen konnte. Die sophistischen Trugschlüsse sind die bekannten

megarischen: ὁ κυριεύων: Nichts ist möglich, was weder wahr ist, noch wahr sein wird; ὁ ψευδόμενος: Lügt man, wenn man sagt, daß man lügt? ὁ κερατίνης: Was Du nicht verloren hast, hast Du noch. Du hast Hörner nicht verloren. Also hast Du Hörner; ὁ ἐγκεκαλυμμένος: Kennst Du diesen verhüllten Menschen? Nein. Er ist aber Dein Vater. Also kennst Du Deinen Vater nicht; ὁ κροκοδειλίτης: Ein Krokodil hat ein Kind gestohlen und verspricht dem Vater die Rückgabe, falls er errate, welchen Entschluß betreffs der Rückgabe oder Nichtrückgabe es gefaßt habe. Diese Übungen konnten schriftlich und mündlich angestellt werden. Als schriftliche Ausarbeitungen werden genannt: εἰσαγωγὰς πράττειν. Es handelt sich dabei jedenfalls darum, die Einleitung in ein philosophisches Werk nach dem Vortrag des Lehrers wiederzugeben.

Aus der Physik führt Epiktet folgende Themata an: Welches ist die Ordnung der Welt nach der Darstellung des Chrysippus? Welche Stellung nimmt der Mensch in dieser Welt ein? und aus der Ethik: Soll sich der Philosoph praktisch betätigen oder nicht? Was ist für den Menschen gut oder schlecht? Die Schüler schreiben zum Schluß Dialoge nach dem Muster von Xenophon, Platon und Antisthenes. Sie lesen sie sich gegenseitig vor und überbieten sich in Bewunderung. Derartige Übungen erklärt Epiktet zwar für nützlich, sie wurden aber von den Schülern leicht für die Hauptsache gehalten, während der Zweck des Unterrichts ihre sittliche Förderung sei. Den eifrigen Betrieb der Logik in dieser Zeit bestätigt auch Maximus Tyrius: 'Wer unter Philosophie ἐλέγχους ἔριδας σοφίσματα versteht, der kann leicht einen Lehrer finden. Es gibt beinahe mehr Lehrer dieser Weisheit als Schüler. Aber die Logik ist nur ein kleiner Teil der Philosophie, den nicht zu kennen schimpflich ist. Es ist aber noch kein Ruhm, wenn man ihn kennt. Themata für θέσεις finden sich reichlich bei ihm. 'Soll man beten? Soll man Beleidigungen rächen? Sind für den Staat die Krieger oder die Landleute nützlicher?' Galen berichtet, daß die Lehrer viele Zeit mit den physikalischen Problemen hinbrächten und führt als Beispiel an: Warum zieht der Magnet das Eisen an? Eine Schilderung, wie sich ein Philosophie Studierender zu benehmen pflegte, findet sich bei Lukian (Hermotimos I 307 Bekker): 'Jeden Tag beim Essen erzählt er uns ungefragt, daß ein Krokodil einmal ein Kind geraubt habe und dem Vater versprochen habe, es zurückzugeben, wenn er richtig raten würde, ob er es zurückerhalten werde oder nicht, oder er beweist uns, daß es notwendig nicht Nacht sei, wenn es Tag wäre. Bisweilen läßt das gute Kind uns Hörner wachsen, indem es die Worte sonderbar verdreht. Wir lachen darüber und am meisten, wenn er sich die Ohren zuhält und nachdenkt über σχέσεις und ἕξεις und καταλήψεις und ähnliche sonderbare Dinge. Er erzählt uns auch, daß Gott nicht im Himmel sei, sondern überall, z. B. in Holz und Stein und den verächtlichsten Dingen. Wenn seine Mutter fragt, warum er solchen Unsinn rede, lacht er sie aus und sagt: 'Wenn ich diesen Unsinn gelernt haben werde, wird mich nichts mehr hindern, allein reich, allein König zu sein und alle anderen für Sklaven zu halten im Vergleich zu mir.' Wie weit hat dieser

Betrieb des Unterrichts sich noch im IV. Jahrh. erhalten? Themistius legt natürlich anstatt Chrysippus Pythagoras, Platon und besonders Aristoteles seinem Unterricht zugrunde. Daß die Geschichte der Philosophie von ihm nicht nur gelegentlich behandelt wurde, ist wohl selbstverständlich. Die Hauptwerke dieser Philosophen werden in der Schule gelesen und sprachlich wie inhaltlich erklärt. Er kennt eine große Anzahl von Erklärungen des Aristoteles (*ἐξηγήσεις*), deren Zahl er nicht vermehren wollte, weil sie gut und brauchbar waren, wenn er auch in Kleinigkeiten anderer Meinung war wie die Erklärer. Er führte dagegen bei seinen Vorträgen die Form der Paraphrase neu ein. Es ist die Methode, die in neuerer Zeit von Kuno Fischer mit großem Erfolge angewendet worden ist. Die Logik lehrte er im Anschluß an Aristoteles' Analytik und veranstaltete auch praktische Übungen. Er will aber wie Epiktet die Logik auf die Schule beschränkt wissen und tadelt es, daß die Philosophen seiner Zeit es liebten, ihre Mitmenschen außerhalb der Schule damit zu belästigen. Damit beweise man nicht, daß man ein Philosoph sei, wenn man fortwährend vom Unterschied des *διότι* und *καθότι* rede oder mit Syllogismen um sich werfe und die alten Trugschlüsse der *ἐγκεκαλυμμένος*, *κυριεύων*, *κερατίνης* anwende. In einen Streit über logische Fragen geriet Themistius mit Maximus, dem Lehrer Julians, der behauptete, alle Schlußformen des Aristoteles seien gleich beweiskräftig. Themistius bestritt dies. Maximus rief Julian zum Schiedsrichter an, und dieser gab seinem Lehrer recht. Von den logischen Studien des Basilius in Athen berichtet Gregorius, er habe sich eifrig der Dialektik gewidmet, in der sich zurecht zu finden schwieriger sei als in einem Labyrinthe, und habe es verstanden, ihren Netzen zu entfliehen. Gregorius selbst hatte soviel Interesse für die Logik, daß er einen Auszug aus Aristoteles verfaßt hat. Er soll sich in der Pariser Bibliothek befinden. Auch Lactantius erwähnt, daß zu seiner Zeit in den Philosophenschulen Themata behandelt worden seien wie: Ein Mann träumt, er solle Träumen keinen Glauben schenken. Wie soll er sich nun verhalten? In der Physik lag Aristoteles' *φυσικὴ ἀκρόασις* zugrunde. Themistius erwähnt einmal beiläufig, daß er in der Schule mit seinen Schülern physikalische Probleme übe, die in der Öffentlichkeit zu erörtern er nicht für passend halte. Erwachsene Männer hätten dafür kein Interesse mehr, sondern nur für ethische Fragen. Als Themata solcher *προβλήματα* gibt er an (XXVI 327 c): Warum bewegen sich nicht alle Sterne mit dem Himmel nach einer Richtung, warum dreht sich der Himmel nicht lieber nach der anderen Seite, wie entsteht Donner und Blitz und Regen und Wind, warum ist der Schnee weiß, obgleich er aus Wasser besteht, warum hagelt es meist im Sommer, warum ist das Meerwasser salzig, obgleich die Flüsse süßes Wasser hineinführen? Es sind die alten bekannten Probleme, an denen alle philosophischen Schulen seit Aristoteles gearbeitet haben und die den Schülern reichen Stoff zu Disputierübungen boten. Logik und Physik haben für Themistius ebenso wie für Epiktet nur einen propädeutischen Wert. Das Hauptgewicht legt er auf die Ethik. Die schriftlichen Ausarbeitungen auf diesem Gebiete führen den Namen *θέσεις*. Die *θέσις*

gehört ursprünglich allein dem philosophischen Unterricht; sie ist aber schon früh auch von den Rhetoren in den Kreis ihrer Übungen gezogen worden. Als Unterschied zwischen rhetorischer und philosophischer Behandlung gibt Dio Chrysostomus (Or. XXII) an, daß der Philosoph die Frage allgemein erörtert, der Redner einen bestimmten Fall. Der Redner untersucht z. B., ob es nützlich ist für die Athener mit den Peloponnesiern Krieg zu führen, der Philosoph, ob man überhaupt Krieg führen soll und wann, mit wem, unter welchen Umständen. Unter den Reden des Themistius hat sich nur eine einzige *θέσις* erhalten: Soll man Landbau treiben? Aber es beweist doch, daß diese Übung noch bestanden hat. Er deutet auch einige Themata an, z. B.: Wie wird ein Mensch glücklich? Wie kann ein Haus und eine Stadt ordentlich verwaltet werden? Soll der Philosoph sich im Leben praktisch betätigen oder nicht? Die Reden, in denen der Philosoph sich in eigener Person über ethische Fragen äußert, heißen *διαλέξεις*. Solche Themata behandelt Themistius XXII *περὶ φιλίας*, XXVIII *ἐπὶ τῷ λόγῳ διάλεξις*, und Suidas hat also recht, wenn er berichtet, Themistius habe auch *διαλέξεις* geschrieben. Sie sind zu unterscheiden von den *λόγοι πολιτικοί*, die er vor den Kaisern gehalten hat. Dialoge hat Themistius nicht geschrieben, und wir müssen daher annehmen, daß er auch seine Schüler nur zur *διάλεξις* und zum *λόγος πολιτικός* angeleitet hat. Auch mathematischen Unterricht scheint Themistius erteilt zu haben. Zum Verständnis des Pythagoras und mancher Schriften Platons sind ja mathematische Kenntnisse notwendig. Auch Jamblich, der 330 starb, beschäftigte sich viel mit Mathematik und hat mathematische Schriften hinterlassen. 'Ich bin nicht so geizig', sagt Themistius einmal, 'daß ich lieber die ganze Arithmetik und Geometrie umsonst lehre, als daß ich jemand einen Pfennig schenke (S. 293c). Das Ziel des philosophischen Unterrichts ist nach der Überzeugung des Themistius die Erziehung zu einem sittlich guten Menschen, der für das praktische Leben brauchbar ist. 'Ich erziehe meine Schüler zur *κοσμιότης*, *αἰδώς*, *σωφροσύνη*; ich kann von ihnen allen rühmen, daß sie sich diese Tugenden erworben haben. Allerdings haben sich zuweilen auch schlechte Elemente eingedrängt, die ich aber nie als meine Schüler angesehen habe und bald wieder zu entfernen gesucht habe' (S. 288c). Daß diese Anschauungen den Beifall der Kaiser fanden, ist begreiflich in einer Zeit, wo gerade die Gebildeten sich der Teilnahme am politischen Leben entfremdeten wie Basilius und Gregorius. Diesen Punkt hebt auch der Kaiserbrief besonders hervor (20b): 'Wer die Jünglinge zur Tugend erzieht, den muß man für den gemeinsamen Vater aller halten. Er lehrt aber nicht nur durch Worte, sondern ist auch ihr Vorbild. Er ist Familienvater, er bemißt seinen Besitz nach den notwendigsten Bedürfnissen und veranlaßt durch sein Beispiel zur Nacheiferung. Als wahrer Philosoph stellt er sich nicht außerhalb des Lebens und verachtet die Sorge um das Gemeinwohl. Er erzieht nicht nur gute Menschen, sondern auch gute Bürger.' Die Zahl der Schüler des Themistius war groß. Schon im Kaiserbrief (355) heißt es (20d): 'Ich wünsche, daß die Philosophie überall in der Welt in Ansehen stehe und besonders in meiner Hauptstadt. Ich höre nun,

daß Themistius die Veranlassung ist, daß Jünglinge scharenweise herbeiströmen und so Konstantinopel die gemeinsame Stätte der Bildung geworden ist, so daß allgemein zugestanden wird, daß Konstantinopel die Führung in der Philosophie habe, und wie aus einer reinen Quelle aus dieser Stadt überall hin die Lehren der Tugend fließen.' Von den vielen Schülern ist auch in einem Briefe des Libanius die Rede (Epp. 703): 'Deine zahlreichen Schüler sind glücklich zu preisen, denn sie lernen nicht nur Weisheit, sondern auch Beredsamkeit. Du lehrst sie Platon verstehen in schöner Form. Das weiß ich und verschweige es niemand. Als Grund des großen Zulaufes gibt Themistius selbst (S. 294 b) an, daß seine Paraphrasen ihm großen Ruhm eingetragen hätten und selbst aus Griechenland und Jonien, wo doch viele berühmte Philosophenschulen seien, die Schüler herbeilockten. Auch die Verlockungen der großen Stadt übten, wie Themistius behauptet, keinen Einfluß auf den Fleiß seiner Schüler aus. Die vielen Schauspiele hätten auch ihr Gutes, denn sie führten bald zur Übersättigung. Libanius hatte andere Erfahrungen in Konstantinopel gemacht. Bei seinem ersten Aufenthalt (340—342) waren auch ihm die Schüler in großer Menge zugeströmt, aber bei seinem zweiten Aufenthalte (349—354) verlor er sogar bald auch diejenigen, die er aus Nicomedia mitgebracht hatte und sah sich zur Untätigkeit verurteilt. Er hat seine Abneigung gegen Konstantinopel auch niemals aufgegeben. Er schreibt (Epp. 371) an Themistius: 'Warum hast Du Harpokration nach Konstantinopel gezogen, wo niemand nach seinem Unterricht verlangt?' und an Datian (Epp. 1033): 'In Konstantinopel ist es ganz unmöglich zu unterrichten, da die Einheimischen für ganz andere Dinge Interesse haben und die Auswärtigen den Ort beargwöhnen und glauben, er sei eine Schule der Schwelgerei.' In einem anderen Briefe an Themistius sagt er, in Antiochia zu unterrichten sei ein Vergnügen, in Konstantinopel sei es eine *ἀρχὴ Σκυρία*, das heißt eine undankbare Aufgabe Aber auch Themistius wirft einmal den Schülern die Überschätzung von Schulorten mit berühmten Namen vor und fordert sie auf, in Konstantinopel zu bleiben und die vortrefflichen Lehrer der Rhetorik zu ihrer Ausbildung zu benutzen. Bescheiden fügt er hinzu, man könne ja auch hier Philosophie studieren (S. 332 c). Nicht auf den Ort komme es an, sondern auf die Lehrer. Er selbst sei in einem ganz kleinen Orte am Pontus in der Rhetorik unterrichtert worden. Daß damals viele gute Lehrer in Konstantinopel waren, bestätigt auch Gregorius für das Jahr 357 (Or. VII): *Καίτοι γε μετὰ τῆς ἄλλης λαμπρότητος πολλοῖς καὶ μεγάλοις εὐθυνουμένην ἀνδράσι κατά τε φιλοσοφίαν κατά τε τὴν ἄλλην παίδευσιν* und (Or. XXIV 14) *Βυζάντιον ηὐδοκίμει σοφιστῶν τε καὶ φιλοσόφων τοῖς τελεωτάτοις.* Den Widerspruch zwischen der Ansicht des Libanius und Themistius erklärt zum Teil das höhere Alter der Philosophie Studierenden. Der philosophische Unterricht bildete damals den Abschluß der wissenschaftlichen Ausbildung, und bei einem Unterschiede von drei bis vier Jahren konnten sie gereifter und verständiger sein. Nachdem der Knabe bei dem Elementarlehrer Lesen und Schreiben erlernt hatte, wurde er dem Grammatiker übergeben. Die steigenden Anforderungen hatten einen immer früheren Beginn dieses

Unterrichts zu Folge. Platon wünschte das zehnte Jahr als Anfangstermin offenbar im Gegensatz zu der allgemeinen Sitte. In der unter dem Namen Platons überlieferten Schrift Axiochos wird der Beginn mit sieben Jahren als üblich angenommen. Aus dem II. Jahrh. nach Christus haben wir eine Nachricht, daß der Elementarunterricht im sechsten oder siebenten Jahre begann und bis zum zwölften dauerte, wo dann der grammatische folgte (Soranus Ars obst. 92). Für das IV. Jahrh. gibt Johannes Chrysostomus (III 109 b) sogar schon das fünfte Lebensjahr an. Der Durchschnitt ist also wie bei uns das sechste Jahr. Mit zehn oder zwölf Jahren kam dann der Knabe zum Grammatiker, mit vierzehn bis fünfzehn zum Rhetor, mit achtzehn bis zwanzig zum Philosophen. Sextus Empiricus (Adv. math. 41): *ἀπὸ νηπιότητος σχεδὸν καὶ ἐκ σπαργάνων γραμματικῇ παραδιδόμεθα.* Galen (*περὶ ἐθῶν* 4) *γυμναζόμεθα γὰρ πρῶτα μὲν ὑπὸ τοῖς γραμματικοῖς ἔτι παῖδες ὄντες, εἶθ' ἑξῆς παρά τε τοῖς ῥητορικοῖς διδασκάλοις καὶ γεωμετρικοῖς καὶ ἀριθμητικοῖς.*

Bei Libanius hält einmal ein fünfzehnjähriger Schüler eine *ἐπίδειξις*, was ausnahmsweise früh ist. Galen war schon mit fünfzehn Jahren so weit, daß er das Studium der Philosophie beginnen konnte. Porphyrius (230—304) hat nach Eunapius (S. 7) zuerst die *προσήκουσα παιδεία* erhalten, dann bei Longinus Grammatik und Rhetorik studiert und schließlich Mathematik und Philosophie. Dieselbe Reihenfolge der Fächer bezeugt auch Lactantius für das IV. Jahrh. (III c. 25): *Multis artibus opus est, ut ad philosophiam possit accedi. discendae istae communes litterae propter usum legendi, quia in tanta rerum varietate nec disci audiendo possunt omnia nec memoria contineri. Grammaticis quoque non parum operae dandum est, ut rectam loquendi rationem scias. id multos annos auferat necesse est. nec oratoria quidem ignoranda est, ut ea quae didiceris, proferre atque eloqui possis. geometria quoque ac musica et astrologia necessaria est, quod hae artes cum philosophia habent aliquam societatem.* Die Aufgabe des grammatischen Lehrers bestand nicht nur darin, dem Schüler das einzuprägen, was wir heute unter Grammatik verstehen, die Deklination, Konjugation und die Kenntnis einiger syntaktischer Regeln. Das war nur ein kleiner Teil dieses Unterrichts. Die Grammatik ist nach alter Theorie die empirische Kenntnis des bei Dichtern und Prosaikern Vorkommenden. Diese Kenntnis wird erworben durch Lektüre. Den Beginn der Lektüre bilden Leseübungen mit Berücksichtigung der Akzente, des Spiritus, der Orthographie. Dann folgt eine Erklärung der sich findenden Metaphern und Tropen, Wort- und Sacherklärung, Auffindung der Grundbedeutung und der Herleitung der einzelnen Wörter, Darlegung der grammatischen Regelmäßigkeit in den Formen und schließlich die ästhetische Würdigung des Werkes oder des Abschnittes. Als Hilfsmittel benutzt der Lehrer und Schüler Lexika, Sammlungen von attischen Wörtern, von veralteten Wörtern, *γλῶσσαι*, Kommentare (*ἐξηγήσεις*), kritische Ausgaben, Paraphrasen, Inhaltsangaben besonders von den einzelnen Büchern Homers und den Reden. Die Lektüre begann mit Homer und dehnte sich allmählich auf alle Dichter aus. Belehrungen über Metrik, Geschichte, Geographie, Mythologie und Staatseinrichtungen gab der Lehrer. Die Biographien der

Dichter wurden gelernt. Natürlich machten die Schüler auch selbst Versuche in der Poesie. Daß der Lehrer dichtet, wird als selbstverständlich angesehen, und es ist eine Ehrenpflicht die Hochzeiten im Kreise der Bekannten durch ein eigenes Produkt zu feiern. Mancher lernte allerdings das Dichten auch damals nicht, wie z. B. Libanius, der nur ein einziges Hochzeitgedicht verfaßt hat und sich öfter entschuldigen muß, daß er den gehegten Erwartungen nicht habe entsprechen können. In welcher Weise der Lehrer Homer erklärte, zeigt ein Papyrus, der in Fayûm gefunden worden ist. Links steht der Text, rechts die Übersetzung in das gemeine Griechisch (Iwan Müller I 131): *θεά — Μοῦσα. Πηληϊάδεω — τῶ παιδὶ τοῦ Πηλέως | Ἀχιλλέως — τοῦ Ἀχιλλέος | οὐλομένην — ὀλεθρίαν | ἥ — ἥτις | μυρία — πολλὰ | Ἀχαιοῖς — τοῖς Ἕλλησι | ἄλκεα(!) — κακά | ἔθηκεν — ἐποίησεν | πολλὰς δὲ — πλείστας δὲ | ἰφθίμους — ἰσχυράς | ψυχὰς — τὰς ψυχὰς | ἡρώων — τῶν ἡμιθέων ἀνδρῶν | αὐτοὺς δὲ — τὰ δὲ σώματα αὐτῶν | ἑλώρια — ἑλκίσματα, σπαράγματα | τεῦχε — ἐποίει | κύνεσι — τοῖς κυσί | οἰωνοῖσί τε πᾶσι — καὶ πᾶσι τοῖς σαρκοφάγοις ὠρνέοις(!) λεγομένοις Διὸς δὲ — ἡ δὲ τοῦ Διὸς | ἐτελείετο — ἐτελειοῦτο | βουλή — γνώμη | ἐξ οὗ δὴ — ἀφ' οὗ δὴ χρόνου | τὰ πρῶτα — τὴν ἀρχὴν | διαστήτην — διαστη . . . | θεῶν — ἔριδι — ξυνέηκε — μάχεσθαι — Λητοῦς καὶ Διὸς υἱός — ὁ γὰρ — οὗτος γὰρ | βασιλῆϊ — τῷ βασιλεῖ | χολωθεὶς | νοῦσον — λυμικὴν νόσον | ἀνὰ στρατὸν — ἀνὰ τὸ στράτευμα | ὦρσεν — ἐνέβαλεν | κακὴν — κακωτικὴν | ὀλέκοντο δὲ — ἀπόλυντο(!) δὲ | Λαοὶ — οἱ ὄχλοι | οὕνεκα — ὅτι δὴ | τὸν Χρύσιν — τὸν ἱερέα Χρύσην | ἠτίμασεν — ἀτίμως ἀπεκή . . . | ἀρητῆρα — τὸν ἱερέα Ἀτρείδης — ὁ τοῦ Ἀτρέως παῖς | θοὰς — ταχείας | ἐπὶ νῆας — ἐπὶ τὰς ναῦς Ἀχαιῶν — τῶν Ἑλλήνων.* Es ist ohne Zweifel die Nachschrift eines Schülers. Bei Epiktet finden wir ein kleines Examen, das der Lehrer mit einem Schüler anstellt (II 19). Wer war der Vater Hektors? Priamos. Wie hießen seine Brüder? Alexander und Deiphobos. Wie seine Mutter? Hekabe. Woher weißt Du das? Es steht bei Homer, aber auch Hellanikos und andere haben darüber geschrieben.

An den grammatischen Unterricht schloß sich der rhetorische an, der sich hauptsächlich mit den Prosaikern beschäftigte. Von Philosophen wurden nur solche gelesen, die als stilistisches Vorbild zu gebrauchen waren. Was über den rhetorischen Unterricht dieses Jahrhunderts zu ermitteln war, habe ich in dieser Zeitschrift (Heft I 1907) schon zusammengetragen. Ich füge nur noch einige Urteile des Themistius über die Beliebtheit des grammatischen und rhetorischen Unterrichts hier hinzu (264 c): 'Über Troer und Achäer wollt Ihr immer reden hören und laßt Euch davon bezaubern. Ihr wünscht, daß Eure Söhne dies lernen sollen, anfangend mit dem Zorn des Achilles, als ob diese Bildung ausreichend wäre und sie dadurch weiser würden, wenn sie die Kriege der Staaten und die Feindseligkeiten von Privatleuten kennen lernen', und (304 b): 'Eure Söhne sind so begeistert für die Rhetorik, daß sie auch die Brüder zum Zuhören veranlassen und selbst die Mütter.' Daß die Schüler auch in Konstantinopel mit ihren Versuchen in Poesie und Prosa öffentlich auftraten, zeigt eine andere Stelle (312 b): 'Über die Philosophen maßt sich jeder ein Urteil an.

Wenn aber die jungen Leute ihre Erstlingswerke in Poesie und Prosa (*δείγματα*) öffentlich vortragen, so überlaßt Ihr das Urteil den Dichtern und Rednern.' Die Bemühungen der Kaiser um die Hebung des Lehrerstandes in gesellschaftlicher und pekuniärer Beziehung, um die Einrichtung von Schulen, um die Bildung der Jugend und Anspornung ihres Eifers durch Belohnungen hebt Themistius häufig lobend hervor. In der Tat ist im IV. Jahrh. viel in dieser Beziehung geschehen. Eine Anzahl von Verfügungen, die im Codex Theodosianus erhalten sind, liefern den Beweis dafür. Es wird eine Prüfung der Lehrer eingeführt, die sich auf die sittliche Führung und die wissenschaftliche Befähigung erstreckt. Diese Prüfung ist abzuhalten von dem Rate der betreffenden Stadt. Erweist sich der Bewerber als würdig, so darf er in einem öffentlichen Lehrsaale unterrichten. Handelt es sich um eine feste Anstellung, so ist ein Antrag an den Kaiser zu stellen, und dieser bestätigt die Wahl, um die Ernennung ehrenvoller zu gestalten (Julian am 17. Juni 362, Valentinian am 11. Januar 364 und 19. Januar 369). Wer sich dieser Prüfung nicht unterziehen will und sich die Kleidung eines Philosophen ohne Recht anmaßt, soll in seine Heimat zurückbefördert werden. Die Städte sollen ihren Lehrern Gehalt zahlen (*mercedes et salaria*). Schon Diocletian hatte eine Bestimmung über die Honorare getroffen, die die Schüler bezahlen sollten. Danach sollte das Maximum 3000 Denare nicht überschreiten. Konstantin verlangte (321) außerdem ein festes Gehalt, und Gratian (376) setzte die Höhe dieses Gehaltes fest. Das Maximum war 24 annonae monatlich; wir wissen aber, daß diese Summe auch überschritten wurde. Themistius hatte die vierzigfache annona zu beanspruchen. Die Kaiser verliehen ferner den Lehrern eine Anzahl Privilegien. Sie sind frei von Steuern, öffentlichen Leistungen und Ämtern. Ihre Söhne sind befreit vom Kriegsdienst. Sie brauchen keine Vormundschaft zu übernehmen und bleiben von Einquartierung verschont. Gegen Beleidigungen sind sie durch Androhung hoher Strafen geschützt. Wer sie beleidigt, soll, falls er ein freier Mann ist, 100000 nummi an den Fiskus zahlen; falls er ein Sklave ist, soll er von seinem Herrn in Gegenwart des Beleidigten gezüchtigt werden, oder der Herr soll 90000 nummi zahlen und der Sklave solange als Pfand gefangen gehalten werden, bis diese Summe bezahlt ist (321). Diesen Rechten stehen gewisse Pflichten gegenüber. Ein Lehrer darf den Ort, wo er angestellt ist, nicht verlassen ohne Urlaub. Libanius mußte sich zu seiner Reise nach Antiochia vier Monate Urlaub erbitten. Acacius wollte nicht nach Antiochia zurückkehren, wurde aber vom Statthalter dazu gezwungen. Libanius schwebte jahrelang in Angst, daß er zur Rückkehr nach Konstantinopel genötigt werden möchte. Wird ein Lehrer vom Kaiser nach einer Stadt berufen, so muß er dem Befehl Folge leisten; so mußte Libanius wider seinen Willen Nicomedia verlassen. Wegen mangelnder Befähigung darf kein angestellter Lehrer einen Schüler von seinem Unterrichte ausschließen. Wenn ein Lehrer sich etwas zuschulden kommen läßt, so kann er abgesetzt werden. Der Statthalter von Achaia wollte einmal drei Lehrer gleichzeitig absetzen, weil er ihnen vorwarf, daß sie an den Unruhen der Studenten in Athen schuld

seien. Er hätte jedenfalls beim Kaiser den Antrag stellen müssen mit der Begründung sittlicher Unwürdigkeit. Die am Kapitol in Konstantinopel angestellten Lehrer durften keinen Privatunterricht erteilen. Nach zwanzigjähriger Tätigkeit und nochmaliger Prüfung durch den Senat sollten sie ernannt werden zum *comes* mit dem Range der *vicarii*. Diese Bestimmung ist aus dem Jahre 425. Wer Privatunterricht erteilt hat, soll von dieser Ehre ausgeschlossen sein (Cod. Theod. VI 21, 1): *Grammaticos Graecos Helladium et Syrianum, Latinos Theofilum, sofistas Martinum et Maximum et iuris peritum Leontium placuit honorari codicillis comitivae ordinis primi iam nunc a nostra maiestate perceptis, ita ut eorum qui sunt ex vicariis dignitate potiantur. Qua in re quicumque alii ad id doctrinae genus, quod unusquisque profitetur, ordinati prodentur, si laudabilem in se probis moribus vitam esse monstraverint, si docendi peritiam facundiamque dicendi, interpretandi subtilitatem, copiam disserendi se habere patefecerint et coetu amplissimo iudicante digni fuerint aestimati, qui in memorato auditorio professorum fungantur officio, hi quoque, cum ad viginti annos observatione iugi ac sedulo docendi labore pervenerint, iisdem quibus praedicti viri, dignitatibus perfruantur.*

Vorschriften über die Behandlung und Überwachung der Studenten gibt eine Verfügung Valentinians vom 12. März 370. Jeder, der die Absicht hat, außerhalb seiner Heimat zu studieren, hat danach von seiner heimischen Steuerbehörde die Erlaubnis dazu zu erbitten. Er erhält von ihr ein Schriftstück, in dem sein Name, die Geburtsstadt, der Name der Eltern, ihre Stellung und sein Geburtsjahr angegeben ist. Diese Bescheinigung hat er in der Stadt, in der er studieren will, wieder der Steuerbehörde vorzulegen und dabei zu erklären, welchem Studium er sich zu widmen gedenke und wo sich seine Wohnung befinde. Die Behörde ist verpflichtet, sich davon zu überzeugen, ob diese Angaben richtig seien. Studiert der Betreffende nicht, sondern ergibt sich einem leichtsinnigen Lebenswandel, so kann er von der Behörde gegeißelt und ausgewiesen werden. Der Frühschoppen scheint schon damals eine große Rolle gespielt zu haben, denn so muß man doch wohl *intempestiva convivia* übersetzen. Die fleißigen Studenten sollen sich bis zu ihrem zwanzigsten Lebensjahre ihren Studien widmen dürfen. Wer sich länger als nötig in der Fremde aufhält, soll gezwungen werden, nach der Heimat zurückzukehren. Zur besseren Überwachung soll die Behörde Listen führen und sie monatlich an den Stadtpräfekten einreichen, der daraufhin seine Verfügungen zu treffen hat. Diese Listen sind jährlich an den Kaiser einzusenden mit Bemerkungen über den Erfolg der Studien und das Maß der erreichten Kenntnisse, damit der Kaiser sich die tüchtigsten Leute für seinen Dienst aussuchen kann. Es ist leider nicht dabei bemerkt, wer diese Zeugnisse auszustellen hat, die Behörde oder die Lehrer. Wir müssen aber in ihnen eine Art Schulzeugnisse sehen (Codex Theodos. XIV 9, 1): *de studiis liberalibus Romae et Constantinopoli. Quicumque ad urbem discendi cupiditate veniunt, primitus ad magistrum census provincialium iudicum, a quibus copia est danda veniendi, eiusmodi litteras perferant, ut oppida hominum et natales et*

merita expressa teneantur; deinde ut in primo statim profiteantur introitu, quibus potissimum studiis operam navare proponant; tertio ut hospitia eorum sollicite censualium norit officium, quo ei rei impertiant curam, quam se adseruerint expetisse. Idem immineant censuales, ut singuli eorum tales se in conventibus praebeant, quales esse debent, qui turpem inhonestamque famam et consociationes, quas proximas putamus esse criminibus, aestiment fugiendas neve spectacula frequentius adeant aut adpetant vulgo intempestiva convivia. Quin etiam tribuimus potestatem, ut si quis de his non ita in urbe se gesserit, quem admodum liberalium rerum dignitas poscat, publice verberibus adfectus statimque navigio superpositus abiciatur urbe domumque redeat. His sane, qui sedule operam professionibus navant, usque ad vicesimum aetatis suae annum Romae liceat commorari. Post id vero tempus qui neglexerint sponte remeare, sollicitudine praefecturae etiam invitus ad patriam revertatur. Verum ne haec perfunctorie fortasse curentur, procelsa sinceritas tua officium censuale commoneat, ut per singulos menses qui vel unde veniant quive sint pro ratione temporis ad Africam vel ad ceteras provincias remittendi, brevibus comprehendat, his dumtaxat exceptis, qui corporatorum sunt oneribus adiuncti. Similes autem breves etiam ad sarcinia mansuetudinis nostrae annis singulis dirigantur, quo meritis singulorum institutionibusque compertis utrum quandoque nobis sint necessarii, iudicemus. Der Lehrkörper der Schule in Konstantinopel bestand im Jahre 425 aus drei lateinischen Rhetoren und zehn Grammatikern, fünf griechischen Sophisten und zehn Grammatikern. Neu angestellt wurden in diesem Jahre ein Philosoph und zwei Juristen. Die Räume des Kapitols reichten nicht mehr aus und es sollte die nördliche Säulenhalle des anstoßenden Marktplatzes zu Hörsälen eingerichtet werden, damit nicht der Unterricht mehrerer Klassen in einem Raume zu Störungen Anlaß gebe. Cod. Theod. XIV 9, 3: *Unum igitur adiungi ceteris volumus, qui philosophiae arcana rimetur, duo quoque, qui iuris ac legum formulas pandant, ita ut unicuique loca specialiter deputata adsignari faciat tua sublimitas, ne discipuli sibi invicem possint obstrepere vel magistri neve linguarum confusio permixta vel vocum aures quorundam aut mentes a studio litterarum avertat.* Es wurde also eine juristische Fakultät hinzugefügt (400), um die Reise nach Berytus oder Rom den Studenten zu ersparen. Eine medizinische Fakultät hat es offenbar in Konstantinopel nicht gegeben. Die bedeutendste Schule für Medizin ist damals Alexandria. Es galt als die beste Empfehlung für einen Arzt, wenn er in Alexandria studiert hatte. Ammianus bemerkt zum Jahre 362 (22, 16, 15): *medicinae autem ita studia augentur in dies, ut pro omni experimento sufficiat medico ad commendandam artis auctoritatem, si Alexandriae se dixerit eruditum.* Zur Förderung der Wissenschaft wurde in Konstantinopel auch eine Bibliothek gegründet. Im Jahre 357 erwähnt Themistius den Befehl des Kaisers (Or. IV, 59 d), daß alle erreichbaren Handschriften gesammelt, abgeschrieben und ausgebessert werden sollten. Es war ein Beamter mit der Aufsicht betraut worden und sachkundige Abschreiber ihm unterstellt. Themistius spricht seine Freude darüber aus, daß die fast in Vergessenheit geratenen Schriften eines Platon, Aristoteles,

Demosthenes, Isokrates, Thukydides, die Erklärer Homers, Hesiod, Chrysippos, Zenon, Kleanthes, die Peripatetiker und Akademiker gleichsam aus dem Hades wieder auferstehen würden. Er verspricht auch seine Reden der Bibliothek zu schenken. Julian überwies der Bibliothek Räumlichkeiten in der *στοὰ βασιλέως* und schenkte ihr seine sämtlichen Bücher, die er während seiner Studienzeit gesammelt hatte (361). Am 8. Mai 372 erließ der Kaiser Valens eine neue Verfügung und bestimmte, daß vier griechische und drei lateinische Schreiber dauernd mit Abschreiben und Ausbessern der Handschriften beschäftigt werden sollten.

AUS BISMARCKS SCHULZEIT

Von Emil Stutzer

Die innere Entwicklung, den 'Werdegang' einer eigenartigen schöpferischen Persönlichkeit bis in ihre letzten psychologischen Bedingungen und Voraussetzungen hinein zu verfolgen, soweit dies überhaupt möglich ist, das bietet nicht nur an und für sich einen hohen Reiz, sondern ist zum vollen Verständnis und zur richtigen Würdigung weltgeschichtlichen Wirkens in der Regel unerläßlich. Bis zu welchem Grade ein Genius Kind seiner Zeit genannt werden darf, darüber bleiben die Ansichten allerdings wohl stets geteilt. Ranke, der doch mit Goethe in der Persönlichkeit die eigentlich treibende Kraft der Geschichte sieht, äußert einmal[1]): 'Große Männer schaffen ihre Zeiten nicht, aber sie werden auch nicht von ihnen geschaffen.' Sind sie nur aus sich selbst heraus geworden, was sie waren? Diese Frage dürfte in dem Falle nicht ohne weiteres zu bejahen sein, wenn jene Männer die Gedanken früherer Geschlechter in Taten umgesetzt und dadurch die Sehnsucht auch der Mitlebenden erfüllt haben. Bismarck war es, der den deutschen Einheitsgedanken endlich verwirklichte; geboren ist dieser Gedanke aber aus dem Volksgeiste 'unter den Geburtsschmerzen politischer und gerichtlicher Verfolgungen'. Also auch bei unserem größten Staatsmanne muß der Versuch unternommen werden, psychologische Einsicht in die allmählich werdende Knaben- und Jünglingsseele zu gewinnen und die Frage zu beantworten: War er überhaupt jemandes Schüler im gewöhnlichen Sinne des Wortes?

Bismarcks Anfänge sind zwar in außerordentlich zahlreichen Schriften mehr oder weniger ausführlich berücksichtigt worden, haben aber noch immer keine psychologisch tiefgreifende, wahrhaft wissenschaftliche Darstellung gefunden [auch Klein-Hattingen[2]) geht über des Reichskanzlers Jugend rasch hinweg und weiß aus der Gymnasialzeit nur 'wenig von Belang' mitzuteilen]. Diese Lücke sucht Gustav Wolf[3]) auszufüllen. Er will bei der Schilderung von Bismarcks Lehrjahren diesen aus seinem eigenen inneren Werden heraus begreifen, also die Keime seiner späteren Entwicklung aufdecken, und hat eine besondere Sorgfalt darauf verwandt, die verschiedenen Nachrichten, die uns Bismarcks Werdegang in der Schulzeit aufhellen, zusammenzubringen, wobei

---

[1]) Weltgeschichte V 2 S. 106.

[2]) Bismarck und seine Welt. Grundlegung einer psychologischen Biographie. 2 Bände. Berlin 1902 f., F. Dümmler.

[3]) Bismarcks Lehrjahre. Leipzig 1907, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung. 376 S. gr. 8.

ihm die einschlägigen Schriften von den betreffenden Anstalten zur Verfügung gestellt worden sind. 'Ich darf in diesem Zusammenhange erwähnen', sagt er in der Vorrede, 'daß hier ein Schatz vorhanden ist, der schleunigst geborgen werden muß, soll er nicht dauernd für die Bismarckforschung verloren gehen. Vor einigen Jahren lebten noch Mitschüler Bismarcks, die durch autobiographische Mitteilungen uns wertvolle Anhaltspunkte hätten gewähren können, welche wir uns jetzt mühsam und unvollkommen aus den Programmen herausschälen. Aber sie haben vielleicht Kinder und jüngere Freunde hinterlassen und ihnen manche Erinnerungen an Gymnasium und Universität anvertraut'. Um gerade nach dieser Richtung hin das Interesse wachzurufen, oder vielmehr, da doch wohl jeder Leser für Bismarcks Bildungsgeschichte Interesse hegt, um dies noch mehr anzuregen, will ich im folgenden Wolfs Darlegungen kurz zusammenfassen, sie jedoch anders gruppieren und mit einigen Bemerkungen meinerseits versehen.

Bismarcks Mutter besaß, wie viele ihrer Vorfahren, ungewöhnliche Frühreife und rasche Auffassungsgabe. Sie machte sich über Personen und Verhältnisse ihre eigenen Gedanken und ließ sich im Urteil nicht beeinflussen. Als sie, die kaum 16 Lenze zählte, den etwa 18 Jahre älteren Ferdinand von Bismarck geheiratet hatte, der ihr an Verstandes- und Willenskraft ebenso nachstand, wie er sie an Gemüt überragte, da wurde sie bald der bestimmende Geist in der Familie. Nach ihrer Überzeugung entschieden die eigenen Erfolge, die persönlichen Verdienste, über den Wert eines Menschenlebens. Daher legte sie auf sorgfältige Erziehung ihrer Söhne das größte Gewicht und brachte sie, um sie aus der Enge des väterlichen Heims herauszureißen und zugleich auf höhere Würden vorzubereiten, auf das Plamannsche Institut, zu dessen Wahl sie wohl auch der Vorschlag ihres Vaters veranlaßte. Denn die Söhne vieler hoher Staatsbeamten, z. B. Wilhelm von Humboldts, zählten zu Plamanns Schülern. Die Versetzung auf fremden Boden nun geht an keinem Kinde spurlos vorüber. Bismarck litt darunter besonders schwer, und zwar zunächst, weil er sich äußerem Zwange unterwerfen mußte. Man weiß, daß er noch in hohem Alter von dem Institut wie von einem 'Zuchthause' sprach. Zu mannhaften Deutschen im Sinne des Turnvaters Jahn wollte Plamann seine Zöglinge heranbilden und ließ sich daher bei seinem Turnen Übertreibungen, allerdings gut gemeinte, zuschulden kommen. Die Lust an militärischen Sitten konnte er schon aus diesem Grunde begreiflicherweise nicht bei allen erregen, und auch Bismarck, in dessen Adern doch kein geringer Tropfen Soldatenblutes rollte, fühlte sich durch die spartanische Zucht abgestoßen. Zu dem äußeren Zwange kam dann noch ein innerer. Um seine Schüler zu selbständigem Nachdenken, zur eigenen Erkenntnis anzuleiten, benutzte Plamann weniger den Unterricht in den Sprachen als den in der Naturgeschichte und Mathematik. Gerade für diese aber war Bismarck nur mäßig veranlagt. Doch viel tiefer wurmte ihn etwas anderes. Die Ansichten der Freiheitskämpfer sollten im Institute jedem einzelnen in Fleisch und Blut übergehen, alle Standes- und Klassenunterschiede, also auch die Adelsvorrechte, sollten von jedem als verwerflich angesehen

werden. Gegen das Aufdrängen derartiger Ansichten nun sträubte sich Jung-Bismarck und wollte seine Persönlichkeit nicht vergewaltigen lassen. Im Gemüte des Sechs- bis Siebenjährigen schon setzte sich also ein gewisser Trotz fest, und etwas wie Erbitterung über ein durch die Anordnung der Eltern ihm geschehenes Unrecht mag sich schon früh in dem vom Heimweh schwer Geplagten geregt haben; beides war selbstverständlich nicht ohne tiefe Bedeutung für sein ganzes Werden. Also auch ein zwar ungewollter, aber trotzdem nicht unwichtiger Anteil an der inneren Entwicklung Bismarcks gebührt den Jahren bei Plamann. Der Knabe, dessen Eigenart von den Erziehern nicht berücksichtigt wurde, sah sich früh auf sich selbst gestellt und lernte es, einer ihm ungerecht erscheinenden Behandlung gegenüber Selbstzucht zu üben.

Zweifeln kann man, ob die ganze Richtung seines späteren politischen Urteilens durch den Aufenthalt im Institut 'gefördert, wo nicht begründet' wurde, ob er damals 'unbewußt die ersten Schritte tat, die ihn zu seiner späteren Meinung vom beschränkten Wirkungskreis eines Staatsmannes führten. Denn die Überzeugung, daß Menschen und Dinge, Staaten und Familien wie die Früchte aus bestimmten Keimen entsprießen, daß man die Regeln ihres Wachstums erkennen müsse, nicht aber ihnen beliebige Gesetze aufzwingen und Treibhauspflanzen züchten dürfe, war eine selbsterrungene, früh am eigenen Leibe gemachte Erfahrung.' Sieht Wolf hier nicht die junge Knospe allzusehr unter dem Scheine der vollerschlossenen Wunderblume?

In bezug auf das Verhältnis zu den übrigen Zöglingen darf der negative Einfluß auf Bismarcks Entwicklung nicht zu sehr betont werden, daß er nämlich 'von den Kameraden, die an seiner adligen Abstammung sich stießen, durch eine tiefe Kluft getrennt wurde und deshalb aus der Möglichkeit eines engen Verkehrs nicht den nötigen Nutzen zog'. Wolf weist nicht darauf hin, daß Bismarck vielfach im Kreise der Zöglinge Beweise hervorragender Willenskraft gab und deshalb bei gemeinsamen Spielen und sonstigen Vergnügungen oft zum Anführer gewählt wurde. Er lernte also, seine Gefährten zu beobachten und zu leiten.

Besonders ist hervorzuheben, daß er, um seine eigenen Worte[1]) zu gebrauchen, 'deutsch-nationale' Eindrücke von Plamann, Herbst 1827, in seine Gymnasiallaufbahn mitbrachte, bei deren Ende, Ostern 1832, sein 'deutsches Nationalgefühl so stark war, daß er zunächst zur Burschenschaft in Beziehung geriet'.

Fassen wir zunächst die Lehrer ins Auge, die Bismarck auf dem Friedrich Wilhelms-Gymnasium und seit 4. Mai 1830 auf dem Grauen Kloster hatte, um sodann seinen geistigen Besitz und die Art, wie er ihn sich erwarb, zu betrachten. Denn in erziehlicher Hinsicht wichtiger als das, was gelehrt wird, ist doch allezeit die Persönlichkeit dessen, der etwas lehrt. Das meiste hat Bismarck wohl unzweifelhaft seinem ersten Lateinlehrer in Obertertia zu verdanken, Bonnell, der 1829 ans Graue Kloster versetzt und später zum Direktor

[1]) Gedanken und Erinnerungen I 1.

des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums ernannt wurde. Bekanntlich kam Bismarck zu ihm in Pension (1831) und schloß sich so innig und vertrauensvoll an ihn an, daß er später die eigenen Söhne zu ihm aufs Gymnasium gab. Bonnell stammte aus einer Hugenottenfamilie — daher seine Formgewandtheit —, hatte sich jedoch durchaus mit deutschem Geiste und deutschen Anschauungen erfüllt. Jahrzehnte lang bildete er eine Säule des Berliner Gymnasiallebens und blieb allezeit unbedingt zuverlässig, besonnen und jedweden übertriebenen Ansichten entschieden abhold, ein stiller und zurückhaltender Beobachter der Zeitereignisse. Die Abkunft, die Eigenart sowie die in der Familie der einzelnen Schüler herkömmlichen Anschauungen berücksichtigte er sorgsam. Bei Plamann hatte Bismarck einen Erzieher solcher Art nicht kennen gelernt — also erforderte es nach dem tiefen Weh der ersten Schulzeit doch wohl nicht, wie Wolf meint, 'eine außergewöhnliche Charakterstärke und ein sehr entwickeltes Verständnis für den Wert menschlicher Persönlichkeiten', wenn Bismarck sofort zu Bonnell besondere Hinneigung fühlte. Dessen Aufmerksamkeit übrigens lenkte er bereits bei seiner Aufnahme ins Friedrich Wilhelms-Gymnasium auf sich: das 'klare, freundliche Knabengesicht', die 'hellleuchtenden Augen', die 'Frische und Munterkeit' fielen angenehm auf.

Neben Bonnell gewann der erste Ordinarius, den Bismarck im Friedrich Wilhelms-Gymnasium erhielt, bald sein Herz, der 24jährige Wendt[1]), ein sehr tatkräftiger und gewandter, dabei kenntnisreicher und trotz seiner Jugend große Achtung gebietender Lehrer. In höherem Alter stand Siebenhaar, den alle Schüler wegen seines väterlichen Wohlwollens und offenen Wesens gern hatten. Er erteilte Bismarck ein Jahr hindurch in Sekunda lateinischen und griechischen Unterricht. Unter den Lehrern, denen dieser begegnete, war er einer der ersten, der[2]) schon während der ganzen Dauer der napoleonischen Fremdherrschaft 'die zeitgenössischen Ereignisse als erwachsener und hinreichend gereifter Mann erfaßt hatte'. Einseitige Urteile über die Bedeutung des Adels fällte er niemals.

Unter den mit dem Grauen Kloster am engsten verwachsenen Lehrern ragte durch außerordentliche Vielseitigkeit und durch großen Einfluß auf die Jugend hervor Joh. Friedrich Bellermann, einst selbst Schüler der Anstalt, die schon sein Vater lange Jahre erfolgreich geleitet hatte. Er erteilte vorübergehend zu gleicher Zeit Religions-, Gesangs-, Mathematik- und Sprachunterricht — man kannte damals kein streng durchgeführtes Fachlehrertum! —, sein Hauptgebiet aber war das griechische Altertum, und Bismarck las unter seiner Leitung die Odyssee, Xenophons Hellenika, mehrere Reden des Demo-

---

[1]) Zu seinen Schülern gehörte u. a. der berühmte Heidelberger Philosoph Kuno Fischer, sein Sohn ist Oberschulrat in Karlsruhe.

[2]) Wolf schreibt: 'Er war einer der ersten Lehrer, denen B. begegnete, welche[r] . . . erfaßt hatte.' Auch an anderen Stellen zeigt es sich, daß dem Buche die letzte stilistische Feile fehlt und daß nicht alle Druckfehler ausgemerzt sind, worauf ich in einer kurzen Anzeige in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1907 S. 684 f. hingewiesen habe. Wolfs Darstellung reicht übrigens bis 8. Mai 1851.

sthenes und Platons Protagoras. Im Unterschied von Bonnell hatte Bellermann bei weltgeschichtlichen Ereignissen mitgewirkt — als Achtzehnjähriger zog er in den Befreiungskrieg (nach dessen Beendigung bestand er die Reifeprüfung). Auch er neigte zu dem Vorurteil, das im Plamannschen Institute Bismarck so schroff entgegengetreten war, daß nämlich der Adel an Preußens Fall die Hauptschuld trage. Seiner durch die eigenen Jugenderlebnisse gehobenen Begeisterung für die Freiheitskämpfe antiker Bürgerrepubliken, namentlich der athenischen, gab er beim Unterricht entschiedenen Ausdruck; ohne auf die Abstammung seiner Schüler Rücksicht zu nehmen, machte er aus seinem Mißtrauen gegen den Adel kein Hehl, wenn er sich auch als vornehme und fein angelegte Natur vor solchen Einseitigkeiten stets hütete, wie sie Bismarck früher abgestoßen hatten. Diesem leuchtete es auch wohl schon auf der Schulbank ein, daß zwischen Lehrstoff und politischen Zeitanschauungen enge Beziehungen bestanden und daß der Lehrer bei der Erklärung der griechischen Klassiker sich sozusagen dazu herausgefordert fühlen konnte, seine Auffassung vom öffentlichen und sozialen Leben kundzutun. Solche Erwägung milderte für Bismarck die von ihm als verletzend empfundene Behandlungsweise; denn er ließ sich nun einmal keine bestimmten Ansichten aufdrängen, verhielt sich vielmehr gegen jeden derartigen Versuch schroff ablehnend.

Noch weniger als mit Bellermann konnte er sich mit dessen Schwager, einstigem Waffengefährten und politischem Gesinnungsgenossen stellen, mit dem Mathematiker Fischer (auch dessen Vater hatte viele Jahre am Grauen Kloster gewirkt). Wenn sich Bismarck durch ihn noch mehr abgestoßen fühlte als durch Bellermann, so trug dazu unzweifelhaft sein geringes Interesse an allem, was mit Mathematik zusammenhing, viel bei. Einen ganz anderen Grund hatte Bismarcks Abneigung gegen den Lehrer im Französischen, Professor Frings, worauf wir bei der Anführung der Reifeprüfungsarbeiten zurückkommen. Nicht besonders erwähnt hat Bismarck zwei Lehrer des Grauen Klosters, Karl Giesebrecht, der in der Religion, und Heinsius, der im Deutschen und in der Philosophie unterrichtete. Daß diese beiden auf Bismarck 'keine besondere Wirkung ausgeübt haben', scheint aus der Nichterwähnung allerdings gefolgert werden zu müssen. 'Die Ursachen harren noch der Aufhellung', meint Wolf. Sollten sie nicht wenigstens bis zu einem gewissen Grade bei jenem in der von Wolf angeführten Tatsache liegen, daß er, obgleich noch nicht fünfzig Jahre alt, bereits ein gebrochener Mann war, und sollte nicht bei Heinsius schon sein hohes Alter eine ausreichende Erklärung bieten? Der erste Religionslehrer Bismarcks auf dem Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, Uhlemann, war gleichzeitig Professor an der Universität und so gutmütig, daß in seinen Stunden von den Schülern allerlei Streiche verübt wurden. Von dem zweiten Religionslehrer, Bötticher, der Bismarck auch Deutsch und alte Geschichte lehrte, wird berichtet: seine Übertreibungen und künstlichen Gedankenverbindungen reizten die meisten zum Spott.

An letzter Stelle unter Bismarcks Lehrern sei genannt der dem Range nach erste, der Direktor des Grauen Klosters, Samuel Gustav Köpke. Er

stammte aus einer um Berlins geistige Bildung hervorragend verdienten Familie und war nicht nur als Leiter der Anstalt und als Erzieher hochangesehen, sondern auch durch umfassendes Wissen ausgezeichnet. Den Spitznamen 'Unteroffizier' hatte er wegen seiner großen Strenge und Entschiedenheit erhalten, doch schloß diese Eigenschaft weder vornehme Gesinnung noch Wohlwollen aus, die wenigstens Bismarck noch als Minister ausdrücklich bezeugte. Er genoß Köpkes Unterricht im Lateinischen und in der Geschichte. Dieser legte nach einem älteren Zeugnis eines ehemaligen Schülers weniger auf die zu seiner Zeit sehr beliebten lateinischen Sprechübungen Wert, als darauf, daß auch deutsche Dichtungen zum Vergleiche herangezogen wurden. Also entsprachen die 1829 erlassenen Bestimmungen der Unterrichtsverwaltung, nach denen die lateinischen Stilübungen einzuschränken, dafür der deutsche Aufsatz mehr zu pflegen und der Inhalt der Schriftsteller sorgsamer zu berücksichtigen war, diese Bestimmungen also entsprachen im allgemeinen Köpkes Anschauungen.

Welcher Unterschied zwischen den im ersten Drittel des vorigen Jahrhunderts und den jetzt in der Gymnasialprima gestellten Anforderungen besteht, das lehren recht deutlich die Aufgaben für die Reifeprüfung 1832, der sich Bismarck unterzog. Sie lauten: 1. Alte Geschichte: Bella Romanorum adversus Macedonum reges gesta. 2. Neuere Geschichte: Über die politischen Verhältnisse der Hauptstaaten Europas im Anfange des XVIII. Jahrh. 3. Mathematische Aufgabe: Den Inhalt einer Figur, die von einem Parabelbogen und mehreren geraden Linien begrenzt wird, zu finden. 4. Deutscher Aufsatz: Wodurch erlangte und bewahrte sich Europa die Überlegenheit über die übrigen Weltteile? 5. Übersetzung von Sophokles' Ajax 940—970. 6. Ein griechisches Exerzitium. Außerdem lieferte Bismarck statt der französischen eine englische Probearbeit. Wie erklärt sich diese auffallende, in unserer Zeit besonders interessante Tatsache? Bismarcks Mutter wollte ihre Söhne, namentlich den für die Diplomatie bestimmten Otto, möglichst früh im mündlichen Gebrauche der französischen Sprache geübt wissen und wählte dafür während der häufigen Reisen junge, tüchtige Lehrer aus. Daher war Bismarck seinen Mitschülern auf diesem Gebiete sehr überlegen und unterschätzte den schulmäßigen, vorwiegend grammatischen Betrieb des Französischen, der ihm 'den geringeren späteren Nutzwert gegenüber der bisherigen auf den praktischen Gebrauch gerichteten Methode der Hauslehrer vor Augen führte. Bismarck geriet mit Frings scharf aneinander, und um der Rache des gekränkten Lehrers nicht ausgesetzt zu sein, warf er sich auf das Englische und bewältigte dasselbe in so kurzer Zeit, daß er vom Rechte Gebrauch machen konnte, beim Abgang statt der französischen eine englische Probearbeit zu liefern.' Bei dieser Darstellung Wolfs vermisse ich nur einen Hinweis darauf, wie leicht es unter solcher Voraussetzung zu einem gespannten Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler kommt. Denn jener weist den ihm im mündlichen Gebrauche der Sprache wohl gar etwas überlegenen Primaner mit gutem Grund bei jeder Gelegenheit auf seine sonstigen großen Lücken hin, dieser aber kommt zu der verhängnisvollen Vorstellung, der Lehrer wolle ihn überhaupt nicht verstehen

und behandele ihn absichtlich ungerecht, verkennt also dessen gute Absichten völlig. Ob mit Bismarcks großer Fertigkeit im mündlichen Gebrauch des Französischen der im ersten Zeugnis vom Grauen Kloster hervorgehobene 'einmalige Ausbruch höchster Unbescheidenheit' zusammenhängt, vermag ich nicht zu entscheiden. Beachtenswert für Bismarcks Charakter ist diese von Wolf nicht näher zu begründen versuchte Tatsache jedenfalls, ebenso die andere, daß es in dem erwähnten Zeugnisse weiter heißt: 'Auch scheint er überhaupt die seinen Lehrern schuldige Achtung aus den Augen setzen zu können.' Doch muß betont werden, daß die Zensuren im allgemeinen auf ein gewisses Wohlwollen der Lehrer schließen lassen und daß der Schüler 'nicht nur mit Worten seiner Gymnasiallehrer dankbar gedacht hat'.[1]) Auch Frings, der seit Neujahr 1831 Bismarck kein Zeugnis ausgestellt hatte, 'dachte vornehm genug' und bescheinigte ihm schließlich, daß er die französische Sprache mit besonderem Erfolge betrieben habe.

Wie stand es im allgemeinen um Bismarcks Wissen und um seine religiösen und politischen Anschauungen zu der Zeit, als er das Gymnasium verließ? Um diese Fragen zu beantworten, gehen wir am zweckmäßigsten von den ersten Sätzen seiner 'Gedanken und Erinnerungen' aus, dürfen dabei jedoch nicht vergessen, daß er selbst kein einwandfreier Zeuge ist. Nachweislich hat er an manchen Stellen seinen Ansichten einen zu scharf zugespitzten Ausdruck gegeben, auch ist er hier und da von seinem Gedächtnis im Stich gelassen worden. Als 'Pantheist' bezog er die Universität, wie er sagt. Im Elternhause wurde ihm nicht viel religiöse Anregung; die Mutter, eine Verstandesnatur, huldigte Aufklärungslehren, gab sich aber im Gegensatz dazu gelegentlich auch den damals in Mode stehenden Schwärmereien hin; mit dem Vater hat Bismarck, wie er später erzählte, niemals über religiöse Dinge gesprochen. Der Religionsunterricht nun, den der Knabe in Berlin genoß, war für Herz und Gemüt im allgemeinen nicht förderlich, ließ im Gegenteil oft ziemlich kalt. Das Plamannsche Institut hätte sicherlich noch am meisten Einfluß üben können, wäre hier nur nicht der Gesamteindruck so abstoßend gewesen! Der erste Lehrer im Friedrich Wilhelms-Gymnasium sodann (vgl. oben) faßte seine Aufgabe mehr vom Standpunkte des Erziehers künftiger Theologen auf. Auch im Grauen Kloster kam der Religionsunterricht mehr der Erweiterung des Wissens als der Vertiefung des Gemütes zugute, da er ein überwiegend gelehrtes Gepräge trug; waren doch fast alle Lehrer vom Gefühle des innigen Zusammenhanges zwischen Theologie und Philosophie beherrscht, wie ihn besonders Schleiermacher vertrat. Der berühmte Kanzelredner hat Bismarck konfirmiert, und seine Eigenart ist auch an diesem Schüler nicht spurlos vorübergegangen. Wolf weist jedoch mit Recht darauf hin, daß sein Unterricht 'in den Augen eines Zöglings, dem es vorzugsweise auf die Befriedigung persönlicher Lebensbedürfnisse ankam, an praktischer Tragweite verlor'.

Was die politischen Anschauungen des Abiturienten Bismarck betrifft,

[1]) Vielleicht darf ich hier an das Bismarck-Stipendium für junge Philologen erinnern.

so war er überzeugt, daß die Republik 'die vernünftigste Staatsform' sei. Diese seine auf den ersten Blick sehr auffallende Ansicht hängt offenbar mit dem ganzen inneren Charakter des damaligen Gymnasialunterrichts zusammen. Es waren die Zeiten, wo die altklassische Philologie sich einer prächtigen Blüte erfreute, wo die Gymnasiasten von Lehrern, die weltgeschichtliche Ereignisse erlebt hatten oder gar persönlich daran beteiligt gewesen waren, tief und gründlich in den Geist des klassischen Altertums eingeführt wurden und mit den Kenntnissen zugleich ideale Lebensanschauungen übermittelt erhielten. Griechen und Römer wurden nur durch die Freiheit groß, nach deren Verluste sanken sie rasch und völlig — diese Überzeugung mußte sich den damaligen Primanern aufdrängen, und folgerichtig die weitere: nur wenn die Volkskraft ungehindert sich entfalten kann, steht es um den Staat nach außen und im Innern gut. Nach dieser Richtung hin bildet den Ausgangspunkt des politischen Meinens und Denkens auch für Bismarck die Beschäftigung mit den antiken Klassikern. Dem Latein[1]) mit seiner strengen Sachlichkeit und treffenden Kürze hat er offenbar reges Interesse und daher großen Fleiß zugewandt; vom lateinischen Prüfungsaufsatze urteilte Bonnell: *oratio est lucida ac latina, sed non satis castigata* (die Ausdrucksweise ist klar und lateinisch, doch nicht gefeilt genug), in der mündlichen Prüfung übersetzte er fertig aus Tacitus' Annalen; im Abgangszeugnisse wurden seine Kenntnisse gut genannt sowohl in bezug auf Verständnis der Klassiker wie in den schriftlichen Übungen. Anders stand es um das Griechische. Wolf ist darauf nicht näher eingegangen, sondern gibt nur in einer Anmerkung an, Bismarck habe sich in der Reifeprüfung als genügend erwiesen. Weitere amtliche Urteile der Lehrer über seine Leistungen liegen allerdings nicht vor, dagegen zwei sich widersprechende Äußerungen des Reichskanzlers, die hier anzuführen ich nicht versäume. Am 22. September 1870 sagte er (wie Busch, Tagebuchblätter I 230, berichtet): 'Ich begreife überhaupt nicht, wie man das Griechische so eifrig betreiben kann. Ich habe es ganz vergessen'; dagegen am 11. Mai 1892 'legte er auf das Griechische vielen Wert, da es das Kennenlernen der von tiefer Weisheit erfüllten Werke der altklassischen griechischen Schriftsteller ermögliche' (Poschinger, Tischgespräche I 214). Er urteilte also zu verschiedenen Zeiten verschieden. Ende des Jahres 1892 sprach er nach derselben Quelle von einem 'enormen Aufwand an Intelligenz, welchen er der griechischen Grammatik opferte'; hätte er ihn 'nützlicheren Arbeiten gewidmet, so wäre er vielleicht ein sehr großes Genie geworden'. Offenbar gewann er also dem speziell grammatischen Unterrichte keinen besonderen Geschmack ab, verwandte aber auf die Schriftsteller, namentlich die lateinischen, Fleiß; an jenem Septembertage in Frankreich sagte er: 'Als ich Primaner war, da konnte ich recht gut lateinisch

[1]) Im Grauen Kloster las B. von den Reden Ciceros die 1. Catilinarische, die 1. und 2. Philippische sowie die für Milo und für Roscius; Livius XXX und XXXV, Tacitus Annalen I und II, Quintilian X; Vergils Georgica mit Auswahl und mehrere Bücher der Äneis sowie Oden des Horaz. Diese übersetzte er zum Teil metrisch. Die griechische Lektüre ist oben S. 172 f. bereits angeführt worden.

schreiben und sprechen'. Jedenfalls können wir seinen Ausspruch völlig verstehen, daß die Republik die vernünftigste Staatsform sei, müssen aber Wolf recht geben, daß dieser Ausspruch nur teilweise den wirklichen Empfindungen gerecht wird, welche die Lehrer damals in den Schülern hervorrufen wollten und auch hervorgerufen haben.

Nicht berücksichtigt sind von Wolf Bismarcks weitere Worte: er habe 'von Erwachsenen manche geringschätzige Kritik über Herrscher' gehört. An welche Erwachsene müssen wir dabei denken? Doch wohl kaum an Mitglieder des alten Bismarckschen Geschlechts, eher vielleicht an die Familie der in Hofkreisen aufgewachsenen, mit Friedrich Wilhelm IV. bei Kinderspielen bekannt gewordenen Mutter, die in der adligen Abstammung eine Quelle unberechtigten Stolzes und Trotzes sah, und sicherlich an einige ausgesprochen adelsfeindliche Pädagogen im Plamannschen Institut. Ob noch an andere Geschichtslehrer zu denken ist, muß zweifelhaft erscheinen, da Bismarck es sonst doch wohl besonders hervorgehoben und nicht von Erwachsenen im allgemeinen gesprochen hätte.

Die Erwähnung der Geschichtslehrer führt uns zu der Frage: Wie war es um Bismarcks Kenntnisse in der Geschichte bestellt? In seinem Zeugnisse vom Herbst 1829 wird ein Tadel wegen unsicherer Fortschritte infolge mangelnder Gründlichkeit bei den Wiederholungen ausgesprochen (es ist das einer der verhältnismäßig seltenen Tadel in den Zensuren). Auf dem Grauen Kloster jedoch hat Bismarck, vielleicht — Wolf kommt darauf nicht zu sprechen — durch Bonnells[1]) Einfluß, Neigung für dies Fach gewonnen; in der mündlichen, vom Direktor[1]) abgehaltenen, Prüfung gehörte er nämlich zu denen, die am besten antworteten, und zwar lateinisch auf die Fragen aus der ägyptischen, persischen und griechischen Geschichte, dann deutsch über die mittlere und neuere Geschichte besonders vom Ende der Kreuzzüge bis zum Ausgang des XVIII. Jahrh. Schon hier muß nun hervorgehoben werden, daß Bismarck weit über das vom Gymnasium verlangte Maß hinaus sich selbständig und auf eigene Art wie mit klassischen deutschen Dichtungen und Englisch, so auch mit Geschichte beschäftigt hat. Nach vielen Jahrzehnten noch erinnerte sich eine alte Dienerin im Schlosse, wie er während der Ferien mit größtem Eifer die 21 schweren Folianten des 'Theatrum Europaeum' wälzte. Es war dies eine zwar unwissenschaftliche und unübersichtliche, jedoch von allen störenden lehrhaften Bemerkungen sich frei haltende Stoffsammlung, ursprünglich von einem geldbedürftigen Tagesschriftsteller infolge buchhändlerischen Auftrages bis 1619 zusammengestellt, dann aus Zeitungen und öffentlichen Kundgebungen bis 1718 ergänzt. Wolf hätte hervorheben müssen, daß diese Chronik durch schlichte, anschauliche, sozusagen treuherzige Darstellungsweise sich auszeichnet, ferner daß sie mit Merianschen Kupfertafeln reich illustriert ist. Wie ver-

[1]) Bonnell war nicht Direktor des Grauen Klosters, wie in einigen Werken zu lesen steht; daraus ist die unrichtige Angabe in meine Auswahl aus Bismarcks Reden und Briefen (bei L. Ehlermann, Dresden) S. 11 gekommen. Hier sei noch angemerkt, daß Bonnells Sohn Historiker wurde.

schieden hat das 'Theatrum Europaeum' auf die beiden bedeutendsten Staatsmänner Preußens, Friedrich den Großen und Bismarck, eingewirkt! Friedrich Wilhelm I. ordnete an, die ältere Geschichte sei dem Kronprinzen nur 'obenhin' zu lehren, sehr eingehend dagegen die Geschichte der letzten 150 Jahre, und diesem Unterrichte müsse das 'Theatrum' zugrunde gelegt werden. Da den Kronprinzen jedoch die Chronik abstieß, so umging Duhan de Jandun jenen Befehl und verfaßte selbständig einen Leitfaden. Auf Bismarck dagegen übten die einfach, aber lebendig die Tatsachen wiedergebenden Berichte eine große Anziehungskraft aus; er las sie mit regstem Interesse. Selbstverständlich kam dies dem geschichtlichen Verständnis des späteren unbeirrten Realpolitikers zugute; er gewann nicht nur einen klaren Überblick über die geschichtlichen Tatsachen und den Verlauf der Ereignisse, sondern lernte auch, sie unbefangen zu beurteilen. Kein Wunder, daß er von allen Göttinger Vorlesungen die des Historikers Heeren mit dem größten Nutzen und der größten Freude besucht hat, wie feststeht.

Auf die Eindrücke seiner Gymnasialzeit ist es also auch zurückzuführen, wenn im Gegensatz zu den republikanischen Überzeugungen seine 'geschichtlichen Sympathien auf seiten der Autorität blieben' und die 'angeborenen preußisch-monarchischen Gefühle', wie er sich ausdrückt, nicht ausgetilgt wurden. Also verschiedene Empfindungen und Erwägungen durchkreuzten einander. Man mag es mit Wolf als 'eine bedeutsame Vorbereitung späterer Tage' bezeichnen, 'daß er die Notwendigkeit erkannte, zunächst in seinem eigenen Innern Gegensätze, welche vielen für unvereinbar galten, nicht auszufechten, sondern unter höheren Gesichtspunkten zu versöhnen', jedenfalls war dieser Ausgleich in den Anschauungen des Gymnasiasten 'noch ein recht mechanischer'.

Wie oben erwähnt, beschäftigte sich Bismarck auf eigene Hand weit über die Anforderungen des Gymnasiums hinaus. Gern erblickt man eine frühzeitige Offenbarung darin, daß gerade im Deutschen schließlich bei ihm eine den Durchschnitt der Klassengenossen überragende Meisterschaft hervortrat. 1827 bereits rühmt ein Zeugnis die Aufmerksamkeit, 1828 dann die Sorgfalt, die er auf diesen Unterrichtsgegenstand verwandte. Nicht erwähnt hat Wolf das Zeugnis von 1829, worin es heißt, der Fleiß sei 'mit Anstrengung' bewiesen; also scheint ihm damals Deutsch noch etwas schwer gefallen zu sein, die 'Liebe zur Sache', die ihm nachgerühmt wird, erleichterte jedoch offenbar die Fortschritte, so daß sie später als 'wohlbemerkt' und 'überall sichtbar' hervorgehoben werden. Im Abgangszeugnis wird dann gerühmt, daß er 'eine sehr erfreuliche Gewandtheit' im Deutschen besitze.

Auch die schon berührten Leistungen im Französischen und Englischen werden als 'mit besonderem Erfolge betrieben' bezeichnet.

Die einzigen Unterrichtsgegenstände, worin Bismarck nur genügte, waren außer dem Griechischen die Philosophie (Heinsius fragte in der mündlichen Prüfung nach den Kräften der Seele) und die Mathematik. Für dieses Fach war er ja verhältnismäßig gering befähigt, empfand dafür also nur wenig

Interesse und verwandte nicht den nötigen Fleiß darauf — beides pflegt ja leider Hand in Hand zu gehen. Herbst 1828 heißt es im Zeugnisse: bei regerem Eifer würden die Fortschritte weit bedeutendere gewesen sein; auch Ende 1829 wird in der Zensur betont, größere Sorgfalt und Anstrengung sei erforderlich. Im Reifeprüfungszeugnis erhielt er nur genügend.

Bismarck verließ das Gymnasium als 'normales Produkt unseres staatlichen Unterrichts', um seine eigenen Worte zu gebrauchen; damit stellt er diesem Unterricht im allgemeinen wahrlich kein schlechtes Zeugnis aus. Er, der 'normale' Schüler, hatte weit über den Rahmen des damaligen Lehrplans[1]) hinaus sich durch Privatstudien wichtige Kenntnisse angeeignet. Dabei nahm er keinen hervorragenden Rang unter den Mitschülern ein, sondern wird unter 20 Abiturienten erst an 18. Stelle genannt. Allerdings hob der Direktor in der Entlassungsrede die Vorzüglichkeit dieses Jahrganges besonders hervor. Im Reifezeugnis wird Bismarck zum Schluß als 'fähiger und wohlvorbereiteter Jüngling' bezeichnet. Also auch des großen Kanzlers Gymnasialjahre verhelfen zu der Erkenntnis, daß die Schule nicht immer einen untrüglichen Maßstab abgeben kann, um darnach die Zukunft ihrer Zöglinge zu bemessen. In den vom Lehrerkollegium des Grauen Klosters 1895 zum achtzigsten Geburtstage des Fürsten herausgegebenen Erinnerungsblättern heißt es zwar: 'Er scheint zu denjenigen Schülern gehört zu haben, die große Begabung und eine stark ausgeprägte Persönlichkeit besitzen und doch von weniger Befähigten überflügelt werden, weil diese ihre ganze Kraft einsetzen, während sie selbst über den Zwang seufzen, dem sie sich unterwerfen müssen, und in den Träumen der Zukunft leben.' Doch urteilt Wolf sehr richtig, daß diese Worte dem wahren Sachverhalte 'nur teilweise gerecht' werden; von 'Zwang' und 'Zukunftsträumen' auf dem Gymnasium wissen wir jedenfalls nichts Bestimmtes.

Solche, die als Männer Außerordentliches, Anormales vollbringen, sind als Jünglinge auf der Schulbank als normal, also anders eingeschätzt worden, als man nach den späteren Leistungen erwarten sollte. Diese Tatsache kann nicht befremden. Erst das Leben bildet den Mann, erst nach der Schulzeit bietet sich den mit besonderen Geisteskräften Ausgestatteten die beste Gelegenheit, diese ihre Fähigkeiten wirksam zu erproben, zur Meisterschaft auszubilden und dadurch den Beweis zu erbringen, daß sie um vieles mehr leisten können als die einst für begabter gehaltenen Schulkameraden. Das lehrt auch Bismarcks Leben. Unvergleichliche Früchte hat es gezeitigt, und unzweifelhaft sind manche von den Saatkörnern, aus denen sie erwuchsen, in der Schulzeit ausgestreut worden.

[1]) Von der Bewegungsfreiheit machte das Graue Kloster solchen Gebrauch, daß sie bei dieser Anstalt als normal gelten kann; Französisch wurde in 19 Stunden wöchentlich gegeben (jetzt haben die Gymnasien 1 Stunde mehr), während der Normallehrplan die modernen Sprachen als fakultativ bezeichnete. — Übrigens klingt aus Bismarcks Ausdruck 'normales Produkt' doch wohl etwas wie leiser Spott heraus.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

G. Hauber, Die Hohe Karlsschule. Eßlingen, Paul Neff Verl. (Max Schreiber) 1907. 114 S. gr. 8°.

Die Arbeit ist ein Teil des Sammelwerkes 'Herzog Karl Eugen von Württemberg und seine Zeit', das vom Württembergischen Geschichts- und Altertumsverein herausgegeben wird. In einem Werke, das der Regierungszeit dieses merkwürdigen Herrschers in allen Beziehungen gerecht werden soll, hätte eine ausführlichere Darstellung der Hohen Karlsschule auch dann nicht fehlen dürfen, wenn wir schon eine ausreichende Geschichte der Anstalt hätten. Denn diese eigenartige große Schöpfung war nicht nur vom Herzoge gegründet, sondern behielt auch während ihres ganzen Bestehens die engste Verbindung mit ihm. Er war geradezu ihr eigentlicher Rektor. Als sein persönliches Werk in kürzester Zeit zu Blüte und Ruf gekommen, ist sie mit ihm auch untergegangen.

Eine wirkliche Geschichte der Karlsschule gibt es aber überhaupt noch nicht. Was Heinrich Wagner unter diesem Titel geboten hat (1856—58) sind verworrene, unvollständige und unzuverlässige Materialien, durchzogen von geschmacklosen, unleidlichen Zwischenbemerkungen. Und der Unterricht, dem die Schule gerade ihren Weltruhm zu verdanken hatte, ist in dieser Stoffsammlung fast gar nicht berücksichtigt. Von dieser Seite ihrer Tätigkeit hat einen Teil, die Gymnasialfächer, J. Klaiber in einer guten Programmarbeit (Realgymnasium Stuttgart 1873) behandelt. Hauber selbst hat 1898 (Progr. des Stuttgarter Karlsgymnasiums) auf Grund umfassender Aktenstudien über 'Lehrer, Lehrpläne und Lehrfächer an der Karlsschule' Mitteilungen gemacht. Auch mehrere Einzelfächer haben Bearbeitungen gefunden.

In seiner neuen Arbeit bietet Hauber zum ersten Male eine übersichtliche Darstellung der Geschichte der Karlsschule im ganzen. Von ihren allgemeinen Einrichtungen teilt er das Wesentliche mit. Das Hauptgewicht aber legt er auf eine in den Grundzügen vollständige und geordnete Darstellung des Unterrichts in seinem ganzen sachlichen und zeitlichen Umfange. Sie beruht auf der Durcharbeitung der Akten der Karlsschule, einer ausgedehnten und chaotischen Stoffmasse.

Hervorzuheben ist auch noch ein anderes. Hauber ist bestrebt, überall ruhig und sachlich abzuwägen, Vorzüge und Schattenseiten gleichmäßig hervortreten zu lassen, überhaupt, um mit Ranke zu reden, weniger zu urteilen als 'zu zeigen, wie es eigentlich gewesen'.

Eine wissenschaftlich abschließende Geschichte der Schule beansprucht die Arbeit nicht zu sein. Daran hindert, von anderem abgesehen, schon Plan und Anlage des Gesamtwerkes.

Den Inhalt skizziere ich noch etwas näher.

Nach einem Überblick über die äußere Geschichte (Zeit des allmählichen Werdens auf der Solitude 1770—1775, Blütezeit 1776—1782, Hochschulzeit 1782—1794) werden in einem Kapitel über die Leitung der Schule die Stellung des Herzogs zu ihr und die Tätigkeit seines 'Intendanten' Seeger behandelt. Die praktischen Zwecke des Herzogs, seine pädagogischen und wissenschaftlichen Neigungen, seine Eitelkeit und Ehrsucht, aber auch seine wirkliche, natürliche Anlage, seine Freude an der Jugend und seine Befähigung zur Jugenderziehung, seine guten und seine schlechten Eigenschaften als Pädagoge und Schulleiter werden hier sorgsam abgewogen. Dann werden die allgemeinen Einrichtungen,

der höfische und militärische Charakter der Schule, die Hausordnung mit ihrer äußersten Unfreiheit, Unterkunft und Verpflegung, Strafdisziplin, öffentliche Prüfungen, Disputationen, Preisverteilung (Orden und Medaillen) besprochen. Ein weiterer Abschnitt unterrichtet über die persönlichen Verhältnisse und Einteilung der Zöglinge.

Der Hauptteil (S. 30—107) ist der Darstellung des Unterrichts gewidmet. Zunächst wird eine Übersicht über die Entwicklung bis zum Höhepunkte (1782) gegeben und für die Jahre 1778 und 1782 der Unterrichtsplan in tabellarischer Form aufgestellt. 1778 hatte die Schule außer den Künstlern, die während des ganzen Bestehens eine gewisse Sonderstellung hatten, zwölf Abteilungen, sieben Vorbereitungs- und fünf 'Bestimmungs'-Abteilungen (Juristen, Mediziner, Militärs, Jäger, Ökonomen). - 1782 hatte sie außer den Künstlern 23 Abteilungen. In ihrer letzten Periode umfaßte sie neben dem Vorbereitungsunterricht sämtliche Hochschulfächer außer der Theologie und noch einige andere dazu. Charakteristisch ist, daß man sich nicht an eine Schablone band, sondern inbezug auf eine Gruppe von Fächern freie Beweglichkeit nach der Qualität der Schüler, Verfügbarkeit der Lehrer usw. herrschte. Akademische Freiheit gab es dagegen nicht; auch für diese Stufe war der Lehrplan streng festgesetzt. Die Stundenzahl (47 für Unterricht und Arbeit, anfangs ohne Ferien, später mit sehr kurzen) erscheint hoch, doch war damit auch die ganze Arbeit erledigt, und arbeiten lernen sollte man nach den Grundsätzen des Herzogs in der Karlsschule. Sehr beachtenswert ist die Zunahme der Lehrabteilungen ohne nennenswerte Steigerung der Schülerzahl, also die zunehmende Individualisierung der Zöglinge.

Nach einigen Bemerkungen über die dritte Periode folgt ein Abschnitt, der einiges Allgemeine über die Lehrer mitteilt. Der Herzog sah mehr auf Lehrtüchtigkeit als auf wissenschaftlichen Ruf. Die Lehrer waren recht mäßig bezahlt und immer von der Gnade des Herzogs abhängig. Unter den mancherlei Vorteilen der Stellung ist dagegen auch die Lehrfreiheit, die in gewissem Gegensatze zu den sonstigen Grundsätzen der Anstalt steht. Nur die äußere Gestaltung des Lehrbetriebs wurde beaufsichtigt.

Dann wird in eine eingehendere Betrachtung der einzelnen Unterrichtsfächer und -zweige eingetreten, wobei auch die Lehrer genannt und charakterisiert werden. Ich kann hier natürlich nur einiges Wenige herausheben.

Der deutsche Unterricht wurde nicht vernachlässigt, allerdings auch nicht systematisch betrieben. Deutsche Literatur wurde nicht besonders unterrichtet, nur die Vorlesungen über Redekunst, Ästhetik usw. boten in den von manchen Lehrern gewählten Beispielen etwas Ersatz. Die alten Sprachen wurden, da künftige Lehrer — damals noch Theologen — nicht auszubilden waren, nicht als wissenschaftliches, sondern wesentlich als allgemein bildendes, propädeutisches Fach behandelt. Auf reines, klassisches Latein wurde kein Gewicht gelegt. In stilistischer Fertigkeit leisteten die damaligen Gymnasien mehr; sie hatten aber auch weniger Fächer zu betreiben. Eine bedeutsame Stelle nimmt dagegen die Schriftstellerlektüre ein, und es ist ein ganz moderner Zug, der hier zutage tritt: das reale Element wird in den Vordergrund gerückt, man sucht das Altertum als eine Grundlage unserer Bildung aus den Quellen zu verstehen, der traditionelle Formalismus wird verworfen. Das Griechische war seit 1783 nur für künftige Juristen und Mediziner verbindlich, sonst fakultativ. Französisch, das in den Latein- und Klosterschulen gar nicht, im Stuttgarter Gymnasium fakultativ betrieben wurde, war in der Karlsschule Hauptfach. Die Lehrer waren entweder Franzosen oder hatten längere Zeit in Frankreich gelebt. Es wurde Fertigkeit im Sprechen und Schreiben, aber auch Kenntnis und Verständnis der Literatur angestrebt. Geschichte und Geographie wurden ebenfalls als sehr wichtige Fächer angesehen, nachdrücklich betrieben und von tüchtigen Lehrern vertreten. Auch Mathematik und Physik wurden stark betont und machten einen besonderen Ruhm der Schule aus. Als wichtigstes Bildungsmittel und Unterrichtsfach wurde die Philosophie betrachtet.

Sie war für alle an der Schule vertretenen Richtungen außer Künstlern und Handelsleuten das Eingangstor und die Voraussetzung für das Fachstudium und ist auch durch die Weckung des philosophischen Interesses, die Gewöhnung, den Dingen auf den Grund zu gehen und das Echte vom Falschen zu unterscheiden, von der größten Wirkung gewesen.

Von den beruflichen Fächern stand der juristische Unterricht an der Spitze. Die Fakultät verlangte die umfassendste Ausbildung, war sehr gut ausgestattet und übertraf die meisten ihrer Zeit. Die Zöglinge, darunter 17 Minister in verschiedenen Staaten, haben sich als trefflich ausgebildet bewährt. Der medizinischen Schule kommt eine besondere Bedeutung nicht zu, doch galt auch sie als vorzüglich und hat viele tüchtige Ärzte geliefert. Die militärische Fakultät, in der die Mathematik eine bedeutende Rolle spielte, genoß hohes Ansehn wegen der Reichhaltigkeit und systematischen Gründlichkeit ihres Vorlesungsplanes. Von den Zöglingen haben es 33 zum General gebracht. Dauernd bemerkenswert ist sie durch die Gleichstellung mit den anderen akademischen Disziplinen und den Aufbau auf die gleiche, umfassende Allgemeinbildung. Ebenso ist es bedeutsam, daß die kameralistische und forstliche Ausbildung, die Vorbereitung auf die Staatsverwaltung, als selbständiger Zweig aufgestellt und auf wissenschaftliche Vorbildung gegründet wurde, während bis dahin die Verwaltungsbeamten rein praktisch ausgebildet wurden. Noch moderner, man möchte fast sagen übermodern, aber mutet uns die Stellung des Handlungsunterrichts an: auch er in einem, wenn auch etwas freieren, Anschluß an die Hochschule eingerichtet und auf einer relativ umfassenden Vorbildung beruhend. In demselben Sinne merkwürdig und in ihrer Art einzig dastehend ist auch die Stellung der Künstlerfakultät als gleichberechtigter Teil der Hochschule. Sie hat einen großen Künstler, Dannecker, und mehrere mittleren Ranges hervorgebracht.

In keinem Fach blieb der Unterricht in den 'Bestimmungsabteilungen' hinter dem der Hochschulen zurück. Zu mancherlei sachlichen Vorzügen kam noch der energische und konzentrierte Unterrichtsbetrieb.

Die ganze Schule (Vorbereitungs- und Hochschulunterricht) ist eine einzigartige Verwirklichung des Gedankens einer Universalschule für alle Zweige der Wissenschaft.

Ein halbes Jahr nach dem Tode ihres Gründers und Leiters schloß die Hohe Karlsschule ihre Pforten. Sie war zu sehr das persönliche Werk des Herzogs gewesen und hatte im Volke zu wenig Wurzel gefaßt. Für die Schule als geschichtliche Erscheinung und für ihre Geltung bei der Mit- und Nachwelt war die Aufhebung nach Haubers Ansicht eine günstige Lösung. Sie wäre sonst wahrscheinlich der allmählichen Selbstauflösung verfallen. So erlosch sie auf der Höhe ihrer Leistungen und 'trägt daher für alle Zeiten die Züge jugendlicher Frische, männlicher Kraft, unermüdeten Emporstrebens'. Als Anregung und Vorbild ist sie für das Württembergische Unterrichtswesen in reichem Maße wirksam gewesen und hat auch das ganze fernere geistige Leben des Landes beeinflußt.

Was das Gesamtbild angeht, das man aus Haubers Darstellung gewinnt, so kann ich aber schließlich einen teilweisen Widerspruch doch nicht unterdrücken. Die Schule im ganzen kommt, glaube ich, zu günstig weg. Das liegt, wie es scheint, daran, daß der Unterricht zu stark in den Vordergrund tritt. Auf ihn haben sich die Quellenstudien des Verfassers auch vor allem bezogen. Diese Seite verdient nun, soweit man ohne eigene Kenntnis der Quellen urteilen kann, tatsächlich hohes Lob. Mit der Erziehung scheint es mir aber anders zu stehen. Viele charakteristische Einzelzüge in Wagners Quellenmaterialien, die Urteile hervorragender und urteilsfähiger Zeitgenossen und die Äußerungen eigener Schüler der Anstalt lassen viel tiefere Schäden und mehr Schattenseiten hervortreten als Haubers Darstellung. Die Urteile über die Karlsschule haben sich bisher stets in Extremen bewegt: sie hat sich selbst über Gebühr gelobt und ist dann in der Reaktion gegen diese Reklame über Gebühr geschmäht worden. Da liegt die Gefahr nahe, daß die Verteidigung hiergegen nun auch wieder zu weit geht.

Und dieser Gefahr scheint mir Hauber, gewiß, ohne daß es ihm bewußt geworden ist, nicht ganz entgangen zu sein.

Wir wollen hoffen und wünschen, daß er Gelegenheit findet, seine vorzügliche Kenntnis der Quellen auf diesem Gebiete noch weiter zu verwerten.

Klemens Löffler.

Beiträge zur Geschichte der Universitäten Mainz und Giessen. Herausgegeben von J. R. Dieterich und K. Bader. Gießen, E. Roth i. Komm. 1907. VIII, 532 S. 8°.

Diese Sammlung von Aufsätzen ist die Festgabe des historischen Vereins für das Großherzogtum Hessen zum Jubiläum der Universität Gießen, erstreckt sich aber auch auf Mainz, die aufgehobene Universität im Großherzogtum.

An erster Stelle steht eine umfangreiche Arbeit von G. Bauch, Aus der Geschichte des Mainzer Humanismus. Bauch ist ein bewährter Forscher auf diesem Gebiet und hat bereits dasselbe Thema in bezug auf eine ganze Reihe anderer älterer Universitäten behandelt. Als Ahnherr des Mainzer Humanismus wird von ihm der aus einer westfälischen Gelehrtenfamilie stammende Arzt Dietrich Gresemund d. Ä. erwiesen. Sein Sohn Dietrich war der erste Mainzer Humanist. Als Liviusübersetzer machten sich Bernhard Schöfferlin und Ivo Wittich verdient. Kurz, aber reich an schriftstellerischen Leistungen und an wissenschaftlichen Beziehungen war das Leben Dietrich Gresemunds d. J., das ausführlich behandelt wird. Vorübergehend tauchten in Mainz auf Martin Polich, Joh. Riedner, Konrad Celtis, Joh. Cuspinian, Jakob Canter und Dietrich Ulsenius. Um 1502 beginnt eine bedeutsame Periode des Mainzer Humanismus, die Zeit seiner Anerkennung durch die Obrigkeit. Das Urteil H. Ulmanns über Kurfürst Berthold wird dahin richtig gestellt, daß Berthold sehr wohl Verständnis für den Humanismus besaß. Durch die Beseitigung des Doktrinales gewann Mainz einen Vorsprung vor allen Universitäten Deutschlands. Angeregt wurde Berthold zu diesem Fortschritt durch Joh. Rhagius Aesticampianus. Das Wirken dieses viel umhergeworfenen Gelehrten wird eingehend besprochen, und im Anschluß an seine Gedichte (1507) werden seine Mainzer Gönner, Freunde und Schüler vorgeführt. Rhagius und einige seiner Hörer gingen 1506 an die neue Universität Frankfurt ab. Sein Amanuensis Joh. Huttich kehrte später an den Rhein zurück und bewährte sich als tüchtigen Forscher. Im Kampf Reuchlins um die Judenbücher war Mainz ein Heerlager für seine Sache. Kurfürst Albrecht und sein Rat Eitelwolf waren dem Humanismus günstig gesinnt. Die Mainzer Reuchlinisten werden in den Epistolae obscurorum virorum recht kenntlich gezeichnet. Über einige von ihnen, Konrad Weidmann, die beiden Pack, den Liviusherausgeber Nikolaus Karbach und seinen Helfer Wolfgang Angst teilt Bauch zum Schluß noch Genaueres mit.

Der Aufsatz verarbeitet eine Fülle von Material und bedeutet eine wesentliche Förderung unserer Kenntnis des Humanismus. Gegen die Arbeitsweise kann ich aber einen kleinen Einwand nicht unterlassen. Ein Drittel — über 30 Seiten — ist fast wörtlicher Abdruck aus einer Monographie über Aesticampian, die Bauch im 12. Bande von Schnorrs Archiv für Literaturgeschichte (1884) veröffentlicht hat. Hätte sich da der Verfasser in der vorliegenden Arbeit nicht etwas kürzer und schärfer fassen und für das Nähere auf den älteren Aufsatz verweisen können? Kürzere und schärfere Darstellung hätte sich auch in manchen anderen Teilen empfohlen. Von den in Mainz nur rasch Auftauchenden und wieder Verschwindenden brauchte nicht das ganze biographische Material im Text vorgelegt zu werden. Es stört die Lektüre und die Übersicht. Eine bündige Charakteristik hätte im Text genügt, und die biographischen Angaben wären besser in kurzer Form und mit den Nachweisen in die Noten gesetzt worden.

Von Dietrich Gresemund d. Ä. hätte noch erwähnt werden können, daß eine kleine medizinische Schrift von ihm von Trithemius erwähnt wird und auch erhalten ist: Regimen praeservativum breve tempore pestilenciali in sex rebus non naturalibus observandum. Sie ist beschrieben von Collijn in seinem Uppsalaer Inkunabelkatalog (1907). In Deutschland habe ich

sie nur in der Stuttgarter Landesbibliothek gefunden.

Fr. Falk stellt die dürftigen Notizen der Quellen über den ersten Mainzer Rektor Jakob Welder zusammen. Ein individuelles Bild ist daraus nicht zu gewinnen.

Einen wichtigen Beitrag zur Geschichte des Universitätslebens bietet F. Herrmann. Er handelt über die beiden Mainzer Bursen und druckt ihre Statuten ab.

Aus den Universitätsakten macht H. Schrohe Mitteilungen über die Wiederbesetzung erledigter Professuren an der Mainzer Universität (Ende XVI. und XVII. Jahrh.). Der wörtliche Abdruck der 30 Urkunden wäre allerdings meiner Meinung nach trotz ihrer 'Intimität' nicht notwendig gewesen.

Ebenfalls auf Grund von Akten stellt W. Stieda dar, 'wie man im XVIII. Jahrh. an der Universität Mainz für die Ausbildung von Professoren der Kameralwissenschaft sorgte'. Der Beitrag und die mitgeteilten Reiseberichte der künftigen Professoren sind ein brauchbarer Baustein zur Geschichte der Nationalökonomie.

Im zweiten Teil untersucht an erster Stelle G. Freih. Schenck zu Schweinsberg die Anfänge der Stadt Gießen.

W. Diehl behandelt nach teilweise neuem archivalischen Material die letzten Marburger Professorenjahre Joh. Balthasar Schupps, seinen Plan einer hessischen Chronik und dessen Scheitern.

Einem interessanten Kapitel aus der Geschichte des Studentenlebens ist der Beitrag von W. M. Becker gewidmet: Zur Geschichte des Pennalismus in Marburg und Gießen. Am Schluß sind die Pennalgesetze mitgeteilt.

Ins kulturgeschichtliche Gebiet schlagen auch die nächsten Arbeiten ein: L. Voltz erzählt nach Briefen und Rechnungen von dem Studienaufenthalt zweier hessen-homburgischer Prinzen in Gießen (1722—23), K. Bader schildert die Leichenbegängnisse zweier Rektoren (1736 und 1768), E. Preuschen weiß in sehr anziehender Weise Gießener Stammbücher des XVII. und XVIII. Jahrh. für das Geistes- und Kulturleben der Zeit auszunutzen.

Zwei wertvolle biographische Aufsätze bilden den Schluß. K. Esselborn handelt über die Gießener Zeit des hessischen Ministers v. Grolman, seine Jugend, seine Studien, sein Wirken als Professor und seine schriftstellerische Tätigkeit. Während er vor dem Ministerium seines Helden Halt macht, erneuert umgekehrt die sorgfältige und liebevolle Studie von J. R. Dieterich das Gedächtnis der wichtigen Dienste, die der ehemalige Gießener Professor Gatzert als Staatsmann in der schweren Zeit der Franzosennot dem hessischen Staate geleistet hat.

Das Buch ist mit schönen Abbildungen geschmückt und von Frau Emi Dieterich mit einem willkommenen Register ausgestattet. Klemens Löffler.

DIE BEDEUTUNG DER PHILOSOPHIE FÜR DEN ZUSAMMENHANG DES HÖHEREN UNTERRICHTS

Mit kritischen Versammlungsnachklängen

Von Kurt Geissler

(Schluß)

IV. Über die philosophischen Elemente des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts und deren Behandlung

Wir müssen unentwegt daran festhalten: das Ziel der Unterrichtsmethode auf den höheren Schulen ist die harmonische Verbindung aller Schulfächer zur Begründung einer einheitlichen geistigen Bildung. Wenn statt dessen heute leider noch ein in vieler Beziehung zerrissenes Wissen zeitweilig und zum Schlusse zu stande kommt, so können wir nur sagen, daß wir unser Ziel bisher nicht methodisch erreichen konnten. Zwar schadet ein Auseinandergehen in den Einzelheiten des Wissens nicht sehr viel; denn es ist nicht die Aufgabe der höheren Schule, auf das Behalten eines bestimmten Inhalts das Hauptgewicht zu legen. Gewiß wäre es auch schön, wenn der Inhalt der einzelnen Fächer in einem einigermaßen dem reiferen Schüler bewußten Zusammenhange stände. Aber die Hauptsache liegt anderswo. Die Schulfächer sollten durch die Methoden derart verbunden sein, daß der methodische Fortschritt, die geistige Ordnung, die Fähigkeit einheitlich zu denken und zu fühlen und ein einheitlicher Charakter zu werden, jenem Ziele nahe kommt. Der junge Mann, welcher die Schule verläßt, ebenso das junge Mädchen auf den im Werden begriffenen höher stehenden Mädchenbildungsanstalten, soll das Bewußtsein haben, einen einheitlich gekräftigten Geist zu besitzen, irgend eine schwierigere Arbeit des Lebens und der Wissenschaft mit ernstem und freudigem Streben ergreifen zu können, auch wenn die einzelne Vorkenntnis vergessen oder noch gar nicht vorhanden ist. Die verschiedenartigen Fächer, welche die Schule umfaßt, können von einem jungen Geiste ihrem Inhalte nach unmöglich in einen wahren inneren harmonischen Zusammenhang gebracht werden. Der Inhalt wird auf grund des heutigen Wissens immer umfangreicher. Aber auch in früheren Jahrhunderten sind es bloß ganz wenige, sehr hervorragende Geister gewesen (ich will etwa an Leibniz oder Goethe erinnern oder auch an Aristoteles), die im stande waren, im Laufe ihres Lebens so verschiedenartige Gebiete geistig zu einigen und von hoher Warte aus zu überschauen. Also werden wir erst recht in der uns so viel Neues bringenden Zukunft (man denke nur an den Fortschritt der Physik!) darauf verzichten, die Schüler technisch mit einer Menge von

Wissen in den einzelnen Fächern zu versehen; wir müssen danach streben, ihnen durch richtige Methode, freilich unter Benutzung des heutigen Standpunktes der Wissenschaften, die innere Fähigkeit des Begreifens und selbständigen Urteilens zu verschaffen.

Dazu ist durchaus eine innere Einheitlichkeit nötig. Jenes im Anfange dieses Abschnittes Wiederholte bleibt für immer bestehen, mag der Inhalt des menschlichen Wissens auch so groß werden wie er wolle. Die Schule muß dem Vorwärtsdrängen der Forschung gerecht werden nicht durch Gewöhnen an solche Begriffe (funktionales Denken), wie sie in der Technik oft vorkommen, sondern gerade durch die Kraft, in immer gründlicherer Weise, mit immer erhöhter logischer Denkfähigkeit in vorkommende Probleme einzudringen. Was sollte auch aus einer wahren Wissenschaft werden, wenn man die Jugend gewöhnte über die Schwierigkeiten leicht hinwegzudenken, die augenblicklich gerade irgend einer wissenschaftlichen Richtung unbequem sind? Gibt es nicht in jeder Wissenschaft Irrwege? Müssen wir nicht wünschen, daß das Menschengeschlecht fähig ist, gerade wegen des erweiterten Inhaltes, das Wesen der Grundlagen objektiv stets von neuem prüfen zu können? Wir Menschen sind nicht so weit und werden wohl nie so weit kommen, unsere Theorien als richtig für alle Ewigkeit hinstellen zu können. Darum müssen wir vor allem die Fähigkeit wach erhalten, die Erklärungen kritisch prüfen und alle neuen Entdeckungen zur Besserung der Erklärung verwenden zu können, nicht etwa sie in eine veraltende Theorie gewaltsam hineinzuquetschen. Wird nun auch nicht jeder Schüler der höheren Schule berufen sein, darin irgend etwas selbst zu leisten, so hängt doch das Auftauchen der wahrhaft großen Geister, nach einer geschichtlichen Theorie, wesentlich ab von dem Stande der Bildung überhaupt, sicher aber hängt das Durchdringen ihrer Erkenntnisse ab von der Einsicht und dem selbständigen Denkvermögen der Gebildeten. Wie manche frühzeitige große Errungenschaft hat erst geruht oder ist gar verfolgt worden, weil die Zeit nicht reif war, d. h. weil die Fähigkeit zur objektiven Prüfung in der gebildeteren Menge fehlte. Und wie manche Errungenschaft ist zugrunde gegangen und vergessen, weil die betreffenden Geister nicht emporkommen, nicht zum Bekanntwerden kommen konnten. Diese Gefahr liegt selbst heute noch vor im Zeitalter der vielen Zeitschriften, der Presse und des internationalen Verkehres.

Wo aber liegt die Möglichkeit, trotz der Verschiedenheit der Schulfächer die Grundlagen des Denkens gemeinschaftlich zu bilden? Nicht in der nachträglichen Prüfung, nicht in einer nachträglichen zusammenhängenden, wohl gar nur historisch kurzen Vorlesung auf der Universität für die, welche vorher ihr Interesse an die technische Ausbildung allein haben hingeben müssen; auch nicht in der nachträglich versuchten Korrektur der vorher zu äußerlich gebildeten Kinder auf der obersten Stufe. Was auf der obersten Stufe in der Beziehung (sagen wir einmal durch die philosophische Propädeutik oder auch in irgend einem Fache) erreicht werden soll, das muß durch einen gleichmäßig dahinführenden früheren Unterricht möglich gemacht werden. Natürlich wäre

es lächerlich, wenn ich sagen wollte, man solle also schon in den unteren Klassen als Lehrgegenstand Philosophie einführen oder man solle mit den jungen Geistern direkt philosophische Begriffe definieren und philosophische Systematik treiben. Das Wort Philosophie mit den Kunstausdrücken derselben braucht nicht vorzukommen. Kinder, die gut unterrichtet werden, denken logisch oder sollen logisch denken lernen. Sie gebrauchen die Formen der logischen Schlußfolgerung immerfort, wenn auch mit Irrtümern. Woher sollten wir wohl überhaupt in der Logik die Gesetze kennen, wenn sie nicht vom Menschen gebraucht würden, wenn sie nicht schon in irgend einem Sinne im kindlichen Geiste begründet wären? Ich gehe hier gar nicht etwa auf den Unterschied philosophischer Lehren ein, will nicht Kantische Lehren hinstellen, Gesetze a priori behaupten oder Entstehen des Denkens infolge bloßer Empirie. Mag es sich damit verhalten wie es will, soviel ist sicher, daß das Kind logisch denken lernt, ohne daß man ihm das Wesen des Begriffs, des Urteils und des Schlusses vorher schulmäßig klar machte. Wir als Lehrer also sollen die Fähigkeit gut logischen Denkens besitzen, auch wissen, was der denkende Philosoph darüber herausgebracht hat, wie er die tatsächlichen Formen des Denkens, Fühlens, Wollens, bald so, bald so, dargestellt hat. Aber wir sollen und können mehr und mehr darauf achten, daß das allgemein Richtige im Denken und Fühlen nicht zu sehr vom einzelnen Stoffe zurückgedrängt wird; daß wenigstens der Schüler höherer Schulen frühzeitig ermutigt und geleitet wird bei seinem Drange, mittels seines Denkens Probleme zu lösen.

Oder besitzt die Jugend nicht den Drang hierzu? Es ist eine traurige Täuschung, welche freilich gerade den in einem Fache sehr weit und einseitig vorgedrungenen, weniger tiefen Fachleuten passiert, zu meinen, die Jugend könne leicht von vorwitzigen Fragen und Gedanken weggebracht werden und müsse das auch, damit sie recht frühzeitig wissenschaftlich d. h. in Wahrheit fachmäßig denken lernt. Auch Lehrer mit dieser falschen Meinung gibt es genug; es sind hauptsächlich die, welche der Jugend am fernsten stehen, am wenigsten Vertrauen finden, am wenigsten geliebt oder sagen wir aufrichtig: am meisten gehaßt, sogar heimlich verlacht und — gemieden werden. Wohl uns, wenn wir möglichst wenige solche Lehrer haben, wenn uns die Universitätsbildung, aber auch die Schulbildung möglichst wenige solche Lehrer künftig liefert! Die Jugend ist voll von dem Drange nach Lösung der Rätsel des Lebens und der Erkenntnis, und zwar nicht bloß die Jugend aus den gebildeten Kreisen, nicht etwa bloß die Jugend über dem vierzehnten Jahre. Wie oft habe ich erfahren (bei langem Privatunterrichte, beim Schulunterrichte in den verschiedenen Klassen des Gymnasiums und anderer Lehranstalten, auch der Mädchenschulen und Seminare), daß gerade der größte Eifer, die größte Anhänglichkeit, die größte Aufmerksamkeit entsteht, wenn man erlaubt, ein wenig darüber zu sprechen, zu fragen usw. Ein 12jähriges Mädchen sogar zerbricht sich oft den Kopf stunden-, tage- und wochenlang, was wohl geschehen möchte, wenn die Erde nicht anzöge und ein Stein immer weiter fliegen könnte. Wie oft hört man schon von ganz kleinen Kindern nach der Ewigkeit und der Un-

endlichkeit des Raumes fragen, und zwar aus eigenem Antriebe! Von den Fragen nach dem Tode, der Entstehung der Menschen und Tiere will ich schweigen — jeder weiß, daß die Jugend nie aufhört daran zu denken und darüber nachzusinnen, leider oft ohne Führung, ohne die Möglichkeit, wenigstens in richtige Gedankenbahnen geführt zu werden, wenn auch die Lösung uns allen fehlt.

Es wäre lächerlich, wollte ich sagen, die Schule solle die Jugend darin belehren, so wie sie ihr die Deklination oder das Einmaleins beibringt, ich meine: lächerlich, wenn die Schule da behaupten wollte ebenso sichere Tatsachen angeben und einen ebenso sicheren Zusammenhang lehren zu können. Freilich nicht lächerlich wäre es, wenn die Lehrer auch bei den Grundlagen des Einmaleins, bei der Erklärung der Einheit von der absoluten Unfehlbarkeit ablassen wollten, welche manche der Jugend gegenüber dabei einnehmen. Ich werde das am Beispiel der Einheit noch zu zeigen suchen. Wie es keinen Lehrer in den Augen einer gut unterrichteten Jugend herabsetzt, wenn er sagt: das weiß ich nicht, so sollte zwar methodische Sicherheit bei Einführung in die bestimmten notwendigen Tatsachen herrschen, aber dabei doch fortwährend ein Standpunkt eingenommen und der Jugend gezeigt werden, der von Allwissenheit weit entfernt ist. Darf die Jugend nur fragen, so fragt sie auch. Kaum gelöste Fragen, nach denen gefragt wird und deren bisherige Lösung die Jugend nicht versteht, sollen nicht mit den Worten der Wissenschaft vor den Ohren der Jugend gelöst werden. Aber wohl vermag ein guter Lehrer durch Gegenfragen, durch vorsichtiges Weiterleiten der betreffenden Gedanken das Kind der Einsicht näher zu bringen, wieso in der betreffenden Frage große Schwierigkeit liegt. Auch diese Schwierigkeit muß ganz nach dem betreffenden Standpunkte des Kindes bemessen sein, d. h. der Lehrer wird das Kind immer nur so weit leiten, daß es dieselbe nach seiner Art einsehen kann. Dadurch bleibt ihm die Einbildung fern, die so viel Schaden anrichtet. Ein Andeuten der Schwierigkeit, ein von oben herunter gesprochenes: 'Das versteht ihr nicht, dazu seid ihr noch viel zu dumm!' ist unpädagogisch, ganz besonders in dieser methodischen und philosophischen Richtung. Entweder verliert das Kind die Lust oder das Vertrauen, um überhaupt sich in solchen Fragen noch leiten zu lassen, es macht sich seine Philosophie allein zurecht, benutzt schlechte populäre Bücher mit absichtlich gepredigter, häufig flach materialistischer Philosophie und glaubt dieser Darstellung, gerade wenn sie so tut, als wolle sie gegen die Absicht der schweigenden Lehrer aufklären. Oder aber das Kind verflacht und gewöhnt sich, diese Fragen allmählich nicht mehr zu beachten. Dann entsteht oft bei guten Einzelkenntnissen das Gepräge von einseitig gebildeten Menschen, welches in unserer Zeit noch so oft, ja meist zu sehen ist, auch in den Kreisen der Forscher.

Wir sollen also nicht etwa die Formen der Logik, die einzelnen Fragen der Psychologie, der Erkenntnistheorie oder Metaphysik, oder auch der Ethik den Kindern schon früh wissenschaftlich vor Augen stellen — geschieht das im Primaunterrichte, so ist es schon eine höchst schwierige Aufgabe, die leicht

scheitern kann, wie sie schon an den deutschen Schulen früher gescheitert ist — aber wir sollen im gesamten Unterrichte der höheren Schulen die Grundlagen so behandeln, daß das Kind von selbst das Gewisse und Ungewisse, das Erkannte und nicht Erkannte allmählich zu sondern lernt. Es hat — wie mehrfach gesagt — den Drang an das Wunderbare zu denken, es fühlt geradezu dies Rätselhafte viel mehr als wir Großen im Durchschnitte — es wird die Keime wahrer Bildung später selbst immer mehr entwickeln können, wenn es überhaupt unterscheiden und verbinden lernt. Bisher stehen die gewissen großen Rätsel dem Kinde wie etwas ganz Abgesondertes vor Augen. Es lernt auf der Schule bestimmte Tatsachen, Lesen, Sprechen, Rechnen, Erdkunde usw. in bestimmter Art sich anzueignen. Daneben aber bietet ihm das Leben und die gelegentlichen Reden der Größeren, auch schon das eigene Gefühl, die Probleme der Unendlichkeit, des Entstehens, des Todes, des Gegensatzes von Körper und Seele, des Wollens und Nichtkönnens, es blickt in die Sterne, es erfährt Krankheit und Tod bei Tieren und Menschen. Meist wird die Bildung des Kindes weitergeführt, so daß ihm diese Rätsel wie die einzigen erscheinen, es immer mehr gedrängt wird gerade das zu erfahren und das andere daneben für selbstverständlich hält. Das kleine Kind ist nicht so. Ihm ist offenbar alles wunderbar; es betrachtet den Bauklotz immer von neuem mit verwunderten Blicken, sein sonderbares Verhalten beim Umfallen und Werfen. Die Schule, die Belehrung und die eigene Gewöhnung verflachen es in dieser Beziehung, während sie das Kind körperlich, gewissermaßen technisch geschickter macht. Die Schule bei einseitiger, pedantischer Belehrung, bei Zurückdrängen der Fragen trägt immer mehr dazu bei, daß das Kind sich im Drange seines Innern an die genannten einzelnen auffallenden Rätsel hält und heimlich nachsinnt, wo es dies nicht offen darf. Daraus entstehen zum großen Teile die ungeheuren Schäden der geschlechtlichen Verhältnisse, welche heute bei der Reform auch eine berechtigte Rolle spielen. Wenn die Jugend wüßte, daß es nicht bloß diese Rätsel gibt, daß uns überall Rätsel umgeben und in uns liegen, daß die übrigen Triebe und Tätigkeiten in vieler Beziehung gerade so dunkel sind, gerade so sehr anregen können zum Nachsinnen, so würde sie sich nicht derart dem Nachsinnen über das Geschlechtliche hingeben, wie sie es tatsächlich heute tut! Der Lehrer soll durch gute philosophische Bildung immer mehr wissen, immer mehr daran beim Unterrichte denken, daß überall Rätsel liegen, er soll die Jugend in richtiger Weise darauf hinführen oder wenigstens die Empfindung der Jugend für die Rätsel des Lebens von früh auf, nicht erst in Prima, nach 6 Schuljahren oder gar nach 6 Universitätssemestern wieder mitempfinden und ihr erlauben darüber (unter Anleitung) nachzudenken. Ich habe hier schon manches aus meinem letzten Abschnitte vorausgenommen, will mich aber nun als Beispiel zu den mir besonders nahe liegenden Fächern wenden.

Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht kann von vornherein zeigen, daß überall Beschränkung vorliegt. Keine einzige Anschauung, kein einziger Begriff kann gebildet werden ohne Begrenzung. Man arbeitet

überall mit Begriffen und Anschauungen (es ist natürlich im Anfange noch gar nicht nötig, dies mit wissenschaftlich definierten Ausdrücken zu sagen). Wir erkennen, wir sehen, wir stellen uns vor Bestimmtes, wir lernen auf der Schule Bestimmtes (nach Beispielen braucht niemand zu suchen, alles ist voll davon). Ist das nun alles ganz klar, was wir da sehen, an was wir da denken, was wir uns (z. B. bei geschlossenen Augen) vorstellen? Wodurch ist es klar und bestimmt? Bestimmt ist das, was abgegrenzt ist, ohne das wird es sofort verworren, wir wissen zunächst nichts damit anzufangen. Wenn wir in Gedanken in die Sternenwelt hinausreisen und es ständen da keine bestimmten Sterne mehr, nach denen wir Stationen unserer Reise abzählen könnten, wie wäre es mit der Reise? Wohin geht die Reise, wenn sie kein Ende hat, keinen bestimmten Anfang? Wir brauchen das Bestimmte, um klar zu schauen, zu denken, uns etwas vorzustellen. Aber es gibt doch auch Unbestimmtes, Unverstandenes genug. Wir stoßen immerfort darauf; wenn wir etwas noch nicht verstehen, so erscheint es meist verschwommen, unbestimmt. Also müssen wir nach dem Bestimmten suchen, nach Grenzen, Begrenzungen. Aber was sind diese Begrenzungen? Da fängt sofort wieder das Rätselhafte an. Und zwar brauchen wir gar nicht in die auffälligen Rätsel des Lebens einzugehen, in die Begrenzung des Lebens durch Tod und Geborenwerden, in die ungeheueren Entfernungen des Weltalls. Überall finden wir Begrenzungen. Ohne das gibt es gar nichts Bestimmtes. Nehmen wir einmal in der Raumlehre (Raumvorstellung, wie sie schon das kleinste Kind hat) etwas Bestimmtes, eine Strecke mit Anfang und Ende, wodurch ist es bestimmt? Da geraten wir sofort in die Schwierigkeit der Punkterklärung hinein. Dovon sollen wir das Kind, den Quartaner ja fernhalten??? Wir sollen ihm, der sich so sehnt, der von Natur bestrebt ist da zu sinnen, nur sagen, es gäbe anschauliche Punkte, Flecke? Wird er nicht fragen, wie groß sind denn die, und wovon werden sie denn begrenzt? Wird nicht jeder junge Tischlerlehrling darüber einmal nachdenken, wenn auch der Meister Tischler ihm sagt: 'Dummes Zeug, den Punkt mache ich hier mit dem Bleistift beliebig klein oder so klein, wie man eben kann. Dabei hört's auf, alles andere verstehst du nicht und hast nichts damit zu tun!' Und wenn der Lehrling gar einmal so naseweis ist zu fragen, ob denn ein Brett oder der Raum nicht auch so lang sein könnte bis in den Himmel, oder ob er nicht auch einmal in Gedanken gar nicht aufhören könnte, so wird ihm der Meister eins hinter die Ohren hauen? Ja, es mag sein, er hat keine Zeit dazu darauf einzugehen und kann es selbst auch nicht. Aber freilich, das wird den Lehrling nicht hindern selbst zu denken, so klug oder dumm wie er es eben kann. Dann aber soll die höhere Schule auch keine Tischler ausbilden.

Es ist eine ganz unzweifelhafte Tatsache, daß jedes Kind einmal denkt: die Unendlichkeit ist so groß, daß dagegen das Endliche nichts ist! Das steht nicht bloß in Religionsbüchern. Die Unendlichkeit kann hier anfangen, wo ich bin, oder vielmehr: ich kann von meiner Stube aus in der Vorstellung bis in das Unendliche gehen, und dann ist die Größe der Stube nichts gegen die

Unendlichkeit, so wie der Punkt als Anfang nichts ist gegenüber der endlichen Ausdehnung der Linie!

Durch diese Tatsache, eine Tatsache der geistigen Vorstellung, nicht etwa eine bloß formal zurechtgemachte Definition nach Art 'moderner' Mathematiker, ist unzweifelhaft festgestellt, daß es das Unendliche und Unendlichkleine gibt, daß wir es uns nicht zurecht machen oder wegleugnen können. Und es liegt auch bereits ein sicheres, nicht künstlich geschaffenes Gesetz darin über die Unendlichkeit, besser über das Sinnlichvorstellbare, das Übersinnlichvorstellbare und das Untersinnlichvorstellbare (nach meiner Lehre über die Weitenbehaftungen), nämlich, daß die Grenzen des Sinnlichvorstellbaren nicht eine sinnliche Ausdehnung haben, daß die Grenzen des Übersinnlichvorstellbaren (des Unendlichen) keine unendliche Ausdehnung haben, sondern z. B. eine endliche, eine solche niederer Behaftung. Wenn aber unser Blatt Papier oder unsere Stube oder die Erde als Anfang einer ins Unendliche gehenden Entfernung genommen wird, so kommt es für diese wirkliche Unendlichkeit nicht darauf an, ob die Ausgangsstelle eine endliche Ausdehnung von einem Zentimeter oder von der Stubengröße usw. hat: als Anfangspunkt für die übersinnliche Größe betrachten wir die Grenzen des Endlichen nicht mit, wir nehmen es grenzenlos. Ebenso ist ein kleiner Fleck auf dem Papiere kein Punkt für das Endliche, wir brauchen auch nicht einen so sonderbaren Übergang wie den sogenannten Grenzübergang mit Ausdrücken wie: kleiner als jeder noch so kleine oder beliebig kleiner Fleck, sondern wir können scharf und genau sagen, daß der Punkt für das Endliche keine endliche Ausdehnung hat, wohl aber als räumliches Gebilde eine Ausdehnung überhaupt besitzt, nämlich eine unendlichkleine oder besser untersinnlichvorstellbare, und zwar kommt es für ihn als Begrenzungspunkt des Endlichen gar nicht darauf an, ob wir ihn als unendlichkleine Größe wieder in der Vorstellung mit Grenzen versehen können: er ist dafür grenzenlos unendlichklein vorgestellt. Es ist nicht nötig erst in einer präzisen Mathematik davon zu sprechen, daß der Punkt keine räumliche Ausdehnung habe, dies ist sogar unrichtig, als räumliches Gebilde hat er stets eine Ausdehnung; aber er hat 'als Punkt für das Sinnlichvorstellbare' keine sinnliche Ausdehnung, ist untersinnlichvorstellbar. Sehr oft schon habe ich mit Kindern durchprobiert, daß ihnen bei passendem Unterricht solche Unterscheidungen gar keine Schwierigkeiten mehr machen, daß sie es besser verstehen, als die dies nicht gewohnten Großen verstehen oder verstehen wollen. Es ist mit diesen Unterscheidungen allerdings etwas geschehen, was metaphysische Bedeutung hat, nämlich ein Unterschied im Sein oder in der Existenz festgestellt, indem z. B. das Untersinnliche eine Ausdehnung hat nur untersinnlicher Art, nicht aber sinnlicher Art, daß also für das bloße Endliche der Punkt ist wie: keine Ausdehnung. Der Mensch — und schon das junge Kind — kann sehr leicht und blitzschnell die Vorstellung mehrerer Gebiete zusammenfassen, die zusammengesetzte Vorstellung bilden, eine solche gemischter Weitenbehaftung. Das ist z. B. sehr nützlich zur scharfen mathematischen Erklärung der Tangente, die eine Kurve in einer Stelle berühren kann, welche für das Sinn-

lichvorstellbare keine Ausdehnung hat, Null ist, und doch bei Heranziehung des Untersinnlichvorstellbaren ein Linienstück mit der Kurve gemeinsam haben kann oder in der Berührung zwei Punkte (für das Unendlichkleine) miteinander verbinden kann. Hierdurch, also durch die Vorstellung untersinnlicher Art, erhält auch die Tangente ihre Richtung, und diese Richtung zeigt sich auch in ihrer Eigenschaft als gerader Linie, die sich sogar bis in das Unendliche erstrecken, mit dem Unendlichen behaftet werden kann. Ich kann hier unmöglich auf die Einzelheiten der Lehre näher eingehen, dies Beispiel muß hier genügen. Das Mathematische zeigt uns schon, daß man bereits im Anfange ganz scharf sein kann. Daß es solche Gebiete in der menschlichen Vorstellung gibt, daß überhaupt das Bestimmte durch Grenzen bestimmt wird, die gewissermaßen zugleich einer anderen Welt angehören, das ist eine Unterscheidung, die sich für die anderen Fächer als nützlich erweist. Ohne daß dabei irgendwie der Name der Philosophie gebraucht wird, sind natürlich gerade diese Grundlagen wie die Grundlagen aller Wissenschaft philosophisch, mögen sie nun auf der Universität oder auf der Schule gebraucht werden. Eine Kontinuität oder Stetigkeit ergibt sich daraus, die über die endliche Stetigkeit hinausgeht, ähnlich wie schon das denkende kleine Kind über das Sinnliche hinwegschreitet.

Soll eine innere Verbindung zwischen der Mathematik und den Naturwissenschaften, überhaupt zwischen den Grundlagen der einzelnen Fächer offen bleiben, so darf man schon bei den Kindern die ersten Vorstellungen nicht einseitig fassen und einprägen. Die Einheit in der Arithmetik führt, so eng gefaßt, hernach zu den großen Schwierigkeiten der unendlichen Dezimalbrüche und der Irrationalzahlen, wobei sich die Mathematiker jener Richtung mit Definitionsschaffungen helfen wollen und bei Grenzübergängen und für das Sinnlichvorstellbare mit einen Wert gebenden Limeswerten beruhigen. Die Einheit ist gewiß etwas Begrenztes, und dieser Begriff kommt in jeder Wissenschaft, in jedem Schulfache vor. Man lasse sich nur einmal darauf ein, mit Kindern recht genau feststellen zu wollen: Was eigentlich gehört zur Einheit eines Hauses, des Menschen, des Ichs, des Waldes, der Atmosphäre, der Erde, der Welt? Gehört zur Einheit des Hauses nur, was fest ist? Nicht auch die Luft im Hause? Was heißt: Ich und mein Haus? Es kommt auf das Gebiet an, in dem man die Einheit auffaßt, ob nur im Gebiete des Toten, ob auch mit für die lebenden Menschen. Und das Ich ist nicht bloß körperlich. Das kleine Kind redet von sich in der dritten Person. Sein Körper im Spiegel ist ihm etwas zuerst Fremdes, Sonderbares. Zwei ganz sonderbar getrennte Gebiete können zur Einheit des Menschen herangezogen werden, das Körperliche und das Seelische. Gibt es eine Welt oder mehrere? Was ist der einzelne Mensch gegenüber dem All? Was ist wohl das Erhabenste, was ist der Staub gegen Gott? Was ist das Atom (natürlich denke ich hier bereits an den Physikunterricht)? In welcher Art nur kann man es als Einheit fassen? Je mehr heutzutage die bloße Atomtheorie gegenüber einer Krafttheorie usw. ins Schwanken kommt, um so mehr sollte man von vornherein darauf achten lassen, daß wir der-

artiges immer nur für ein bestimmtes Gebiet als Einheit ansehen dürfen. Ist der Fluß in der Erdkunde eine Grenze, sein Wasser auch? Kommt es noch auf den Tropfen, auf die Luft an, wenn man Ländergrenzen festsetzt? Gehört das Licht, das die Landschaft bescheint, zur Erde? Gehört der Augenblick zum sinnlichen Leben? Wunderbar ist es, daß es überall Grenzen gibt, daß man vom Schlafen zum Wachen übergeht, vom Leben zum Tode. Aber unzweifelhaft ist es auch, daß die Grenzen für das eine Gebiet ganz anderer Art sind als die Dinge dieses Gebietes selbst, und daß wir in Widersprüche geraten, ja verrückt zu werden glauben, wenn wir das eine nach den Vorstellungen des anderen Gebietes, das Endliche nach dem Unendlichen bemessen wollen. Man hat wohl recht, wenn man statt bloßer Systematik und Formenbeschreibung Biologie in den naturwissenschaftlichen Unterricht hineinbringen möchte, auch mehr als bisher und höher hinauf in den Klassen. Das Leben ist allerdings für den jungen Geist ein höchst interessantes Problem. Aber wenn man diese Biologie auch wieder nur enden läßt in der sinnlichen Beschreibung, so hat man wenig für den Geist gewonnen, für die wahre Bildung und die Möglichkeit einer späteren wahren Wissenschaftlichkeit. Es könnte dann sehr wohl geschehen, daß der Schüler der Biologie ebenfalls Abneigung entgegenbrächte, wie er es bei schlechtem Lehrer in der Arithmetik tut. Und doch ist auch die Arithmetik ein Gebiet, in dem volles Leben herrscht. Nur muß man nicht in formal technischer Art definieren und dann immer in öder äußerlicher Art mit ewigen Übungen weiter gehen. Schon der Begriff der Null ist etwas, was nicht formal öde zu sein braucht. Jedes Kind sagt sich, $a - a$ sei nichts, und ist höchst verwundert, wenn der Mathematiker daraus ein Etwas machen will, eine Zahl Null, wenn er sagt, er erweitere so (durch Definition) die bisherigen Begriffe der Zahlen. Da soll nun das Kind, welches bisher wirklich Vorstellungen bildete, bei den natürlichen Zahlen (ein Mensch, ein Zeichen, drei Gegenstände, drei a), aufhören sich etwas 'vorzustellen'. Natürlich, wenn man so die Wissenschaft auffaßt, dann merkt man auch bald, wie wenig Lebendiges beim Unterricht damit zu machen ist, wie abgeneigt die Kinder solcher Formalistik sind. Aber so braucht es nicht zu sein. Die formalen Mathematiker haben nicht recht für alle Zeiten. Es ist nicht wahr, daß die Null eigentlich nichts Zahlenmäßiges sei und erst durch Begriffsschaffung dazu gemacht würde. Wie soll ein Kind auch verstehen, warum man sich solche Schöpfungen erlaubt? $a - a = 0$ beruht auf der Vorstellung der Gleichheit des einen a und des anderen. Und nun frage man einmal die Kinder, ob es wirklich etwas ganz Gleiches gebe! Da wird man bereits auf großes Interesse, wenn auch auf manche falschen und ungeschickten Antworten stoßen. So wenig wie die Einheit und überhaupt die Begrenzung absolut gilt, so wenig die Gleichheit. Was für eine Auffassung, für ein (metaphysisch gesagt) Seinsgebiet oder eine Realität gleich ist, braucht es für eine erweiterte Vorstellung nicht zu sein. Der Minister und der Bauer sind beide Menschen und in diesem allgemeinen Sinne gleich, und doch sind sie bei Heranziehung anderer Betrachtungen ganz verschieden. Zählt man nur die Menschen der Nummer nach, so ist eine An-

zahl um einen Menschen vermindert, mag man nun einen Minister oder einen Bauern hinwegstreichen, nicht aber ist die Verminderung dieselbe für andere Gebiete, für den Wert in anderer Beziehung. Zwei für das Endliche gleiche Strecken auf dem Papiere können sehr wohl noch um Untersinnlichkleines verschieden vorgestellt werden, und dann bleibt beim Abziehen des einen vom anderen etwas übrig, eine Größe, freilich keine endliche. Eine unendlich kleine Zahl δ zu einer endlichen addiert, vermehrt diese für das Endliche nicht und ist dafür Nichts. Aber zwei um δ voneinander verschiedene endliche Zahlen ergeben voneinander abgezogen Null für das Endliche, und doch noch eine Zahlengröße, nämlich die unendlich kleine, welche wohl eine Bedeutung hat für das Untersinnliche und mit anderen untersinnlich kleinen Größen in bestimmten Verhältnissen stehen kann. Ganz konsequent wie beim Punkte ist also eine Null für das Endliche die unendlich kleine Größe, indem man dabei ihre untersinnliche Zahlenausdehnung nicht mit betrachtet. Ich habe an vielen anderen Problemen der Mathematik, welche den Schüler im höchsten Grade befremden und der bloßen Limeswissenschaft besondere Schwierigkeiten bereiten, die Lehre ausgeführt, z. B. für die Sonderbarkeit, daß einmal eins zwar eins ist und, wieder mit eins multipliziert, eins ergibt, aber wenn man es unendlichmal so macht, nach bisherigen Lehren etwas Unbestimmtes Endliches ergeben soll: $1^\infty =$ unbestimmt. Das klärt sich nach Weitenbehaftung vollkommen. Man kommt auf diese Idee nämlich dadurch, daß $(1+\delta)^\infty$, oder wie die Limesverfechter sagen $\left(1+\frac{1}{n}\right)^n$, genommen als Grenzwert für $n =$ unendlich, die Zahl $e = 2{,}718\ldots.$ ergibt. Der Widerspruch zu dem immerwährenden Resultate Eins bei Multiplikation von 1 mit 1 löst sich leicht, sobald man den Grundsatz kennt, daß eine unendlich kleine Zahl δ, endlich oft zu sich addiert, untersinnlich bleibt, aber, unendlich oft genommen, etwas Endliches gibt. Letzteres ist zu berücksichtigen, sobald man eins unendlich oft mit sich selbst multipliziert. Denn solange das nicht geschieht, kann man natürlich einfach dabei bleiben, daß die Eins für das Endliche begrenzt ist, es also nicht darauf ankommt, ob man etwa noch etwas Unendlichkleines als daranhaftend sich vorstellt. Aber es muß sofort bei der Potenz 1^∞ gefragt werden, ob man nicht etwa einen unendlich kleinen Summanden δ mit 1 verbunden denke: $(1+\delta)^\infty$. Das Nähere gehört nicht hierher. Auch kann ich hier nicht näher eingehen auf die Möglichkeit, mit Hilfe des Unendlichgroßen Zusammenhänge anschaulicher Art (natürlich nicht mehr sinnlichanschaulicher Art, aber sehr wohl räumlich vorstellbarer) aufzudecken, wo der Lernende sehr lebhaft Zusammenhänge vermutet und sie bisher immer hat vermissen müssen, z. B. bei dem Unterschiede der Kegelschnitte, der endlichen Ellipse und der unendlichen Parabel und Hyperbel, in welche die Ellipse sogar übergehen soll. Es ist ja an anderer Stelle (auch in Buchform) ausgeführt worden. Ich möchte nur soviel betonen, daß dies ein bisher in keiner Weise widerlegtes Beispiel ist dafür, daß Zusammenhänge im Sinnlichen ergänzt werden und besser verstanden werden können durch Unsinnliches, daß wir der Jugend Gewalt antun, wenn wir sie zwingen wollen z. B.

in der Mathematik an der bloßen sinnlichen Wahrnehmung kleben zu bleiben und an dem mühseligen und zuerst jeden Lernenden abschreckenden Limesbegriffe. Ist es etwa möglich und gut, die Jugend in der Geschichte, in der Religion, beim Inhalte der alten Schriftsteller, beim Verständnisse der Sprachen nur mit dem Sinnlichen abzuspeisen? Sollen wir ihr das Rätselhafte, welches unser Leben und das Leben jedes Geschöpfes durchdringt, in der Schule gänzlich verhüllen? Sollen wir, wie in der Geometrie bei der sogenannten bloß genetischen Methode, beim bloßen Hinweisen auf die Bewegung (ohne genaue Erklärung der Stetigkeit, der verschiedenen Lagen und Unterschiede) den Horizont des jungen Geistes künstlich verkleinern, während er doch so sehr danach ringt, weiter hinaus zu eilen? Ich komme damit zum letzten Abschnitte, in dem ich in leider hier gebotener kurzer Form noch die anderen Gegenstände, wenigstens beispielsweise, und die Gesamtheit des Unterrichts berücksichtigen möchte.

V. Der Wert der Philosophie und ihre Benutzung für den gesamten Unterricht

Es hat mich wie andere als Schüler besonders abgestoßen, wenn ein Lehrer über berührte Schwierigkeiten hinwegführen wollte, indem er sagte: Aber das ist ja doch so sonnenklar! Etwa so klar als wenn man sagt: Einmal eins gleich eins! Wir sahen schon, daß dies gar nicht so sonnenklar ist. Noch schlimmer ist es, wenn der Lehrende sagt: Nur weiter, das wirst du oder werden Sie später schon besser verstehen. Nicht so soll man das Philosophische, was allem zugrunde liegt, vor zu frühzeitiger Besprechung schützen, sondern dadurch, daß man auf den Gedanken des Betreffenden eingeht und ihn selbst unter Anleitung dahin bringt, die Schwierigkeit zu sehen und einzusehen, daß nur eine vorläufige Lösung zu geben ist. Nur so wird überhaupt die Möglichkeit offen bleiben, daß der Lernende zwar weiter lernt, aber auch zu verzichten lernt darauf gleich alles zu wissen und bis auf das Tiefste zu durchschauen, daß er auch nicht einfach die Flinte ins Korn wirft und auf zukünftiges tieferes Nachdenken verzichtet. Darum seien wir auch vorsichtig mit der Redensart: Das ist überhaupt für den Menschen zu schwer! Die eifrige Jugend ist damit selten einverstanden. In diesem Alter der noch mangelnden Kenntnisse, in dem der Mensch noch nicht weiß, was es heißt, sich ganz vergeblich zu quälen, glaubt er doch nicht recht. Er meint meistens: Ach ich werde das schon herauskriegen, oder wenigstens später besser wissen als der da! Leiten wir die Jugend richtig an, die Schwierigkeiten zu sehen und doch Methoden zu finden, um etwas Gewisses herauszubekommen! Nicht der trägt das Kennzeichen des höheren (!) Unterrichts an sich, der sagt: Ach, ich werde mich mit diesen Spitzfindeleien überhaupt nicht abgeben, und der sich dann bloß dem Praktischen oder gar dem bloß Sinnlichen ergibt. Wir müssen immer irgend wo Halt machen, ob wir nun alt oder jung sind. Aber sind wir dazu mit Verstand ausgerüstet, um uns selbst ein ewiges Halt zu gebieten? Diese Selbstbeschränkung ist in Wahrheit nicht bescheiden, sondern unverschämt. Wir würden uns damit herausnehmen, den Wert des Wunderbaren herabzusetzen,

uns allmählich durch Pflege des Äußerlichen für das Beste und Wichtigste zu halten.

Ich brauche demjenigen, der dem Sinne dieser Ausführungen beistimmt, kaum zu sagen, daß er im Geschichtsunterrichte z. B. besonders Wert legen wird auf die Darstellung des geistigen Ringens der Menschheit. Natürlich muß dies dem Standpunkte der Klasse angemessen sein. Aber wenn die philosophischen Grundlagen mehr als bisher tatsächlich zur Geltung kommen, so ist auch der Standpunkt jeder Klasse der höheren Schule geeigneter als heute für solchen Unterricht. Der reifere Schüler hört so wie so in der Geschichte sprechen von Sitte und Moral, von geistigem Fortschritte, von Schicksal und Zufall. Und das sind gewiß philosophische Begriffe schwerster Art. Diese können mit dem Schüler nicht in der Weise des gelehrten Philosophen besprochen werden, aber die philosophische Bildung des Schülers kann doch bereits ein tieferes Eingehen erlauben als bisher, und der philosophisch gebildete Lehrer kann bei vielen geschichtlichen Gelegenheiten in interessanter Weise den jungen Geist zum Nachdenken anleiten. Es soll ja dort gar nicht denkgemäß entschieden werden, ob es nur Zufall gibt, ob man eine höhere Bestimmung, ob man einen Zusammenhang ganz klar erkennen kann. Aber es ist wichtig, wenn der Schüler hier ebenso wie in anderen Fächern die Schwierigkeit solcher Frage durch Antwort und Gegenfrage erkennt, einsieht, daß man nicht voreilig urteilen darf. Derartige Bildung befördert ein Lehrer nicht, der hier nur doziert und dem etwas voreilig urteilenden jungen Menschen den Mund verbietet. Das Schöne und Gute soll der Schüler dann ja nicht nur vom Hörensagen kennen, er soll auch im übrigen Unterrichte seitens der Lehrer auf das Schöne aufmerksam gemacht worden sein. Ein Gefühl dafür hat jedes Kind, wenn es über die Gestirne, über die wunderbar zusammenhängenden Weltgesetze der Physik und Chemie belehrt wird. Jedes Kind ist geneigt, wenn es über die Lebensgemeinschaften der Pflanzen und Tiere, über den Ameisenstaat usw. Näheres hört und selbst kennen lernt, sich zu begeistern und tiefer gehende Fragen zu stellen. Ein kleines Kind nimmt an den Schicksalen eines Haustierchens, eines Vögelchens oft innigen Anteil. Diese Seite des Gemütes soll nicht durch die bloße trockene Belehrung in der Schule zurückgedrängt, sie kann im Unterricht sehr gefördert werden. Jedes etwas mehr gereifte Kind legt sich die Frage vor, ob es wirklich leisten kann, was von ihm verlangt wird, hundertmal hört es in der Schule, daß man soll, daß man könne, wenn man wolle. Oft genug merkt es, daß manche nicht vorwärts können, daß andere durch Ehrgeiz vieles erreichen. Die philosophische Frage der Willensfreiheit tritt schon an die Kinder heran, man kann davon fast in jeder Familie zwischen fast allen Kindern einmal sprechen hören, bei vielen sogar wiederholt, bei einigen in jedem Jahre von neuem. Und die Schule verhält sich oft so kalt und kommt statt dessen mit dem Pensum, das erledigt werden muß. Der naturwissenschaftliche Lehrer neigt, wenn er keine gute philosophische Bildung hat, dazu, die Sache fortzustoßen mit einem: Es geht natürlich alles nach den Naturgesetzen. Er verfällt selbst in den Fehler, die

verschiedenen Gebiete des Lebens, des Seins nicht vorsichtig zu trennen. Er hat sich selbst nicht genügend mit den Berührungsgebieten der Fachwissenschaft und der Philosophie beschäftigt, um zu wissen, daß ein Ja in dem einen Gebiete in dem anderen ohne wirklichen Widerspruch wie ein Nein klingen kann. Immer kommen Schüler und fragen, schon in Quarta, es sei doch wahr, daß alles im Gehirne nach festen Gesetzen gehe und man also handeln müsse, wie es angeboren sei. Dann kommt noch die Deszendenzlehre hinzu, die Vererbung usw. Wie falsch und einseitig kann solcher Unterricht gegeben werden, wenn der Lehrer nur darin gut ausgebildet ist, nur die Reihe der Tatsachen kennt und die Schlüsse ohne philosophische Kritik hingenommen hat! Wenn z. B. im Gehirne Zustände labilen Gleichgewichts vorhanden sind, wie es scheint, so grenzt hier die Tätigkeit des Gehirnes gewissermaßen an andere Gebiete, und es kann ein Ausschlag nach der einen oder anderen Seite geschehen, ohne daß die bekannten endlichen Gesetze der Naturwissenschaft irgendwie umgestoßen werden. Überhaupt gelten diese Gesetze immer nur in bestimmten sinnlichen Kreisen, und es werden doch immer Verstandesschlüsse gezogen, welche über das Sinnliche hinausgehen und da nicht mehr die Tatsächlichkeit des Sinnlichen haben.

Es scheint nur so, als ob die Philologie keine Gelegenheit zu Betrachtungen über solche Grenzen gebe. In Wahrheit kann auch sie den Unterricht in dieser Weise lebendig und interessant gestalten. Ich habe in anderen Arbeiten darauf hingewiesen, wie z. B. gewisse Regeln der Grammatik sofort an tiefe philosophische Streitigkeiten erinnern, etwa das verschiedene Müssen im Lateinischen (*necesse est*, *oportet*, *Gerundium*, *debere*), an die Kategorien und an den tiefgehenden Zusammenhang zwischen Notwendigkeit, Wirklichkeit und Möglichkeit.[1]) Natürlich wird man dies nicht mit jungen Schülern, auch nicht mit Sekundanern in solcher philosophischen Art betreiben. Aber man kann sehr wohl den Unterricht mit Beispielen aus dem Leben interessant machen und dabei die Schüler selbst über die Bedeutung der Unterschiede nachsinnen lassen. Natürlich wird das benutzt, um nun für die Fachwissenschaft einen Anhalt zu gewinnen. Und es wird manchem Philologen in höheren Klassen sogar gelingen, etwas über den verschiedenen Gebrauch der Wörter in verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Schriftstellern hinzuzufügen und die vermutlichen Gründe hierfür, den Zusammenhang mit der Bildung und den Verhältnissen der Zeit und der betreffenden Menschen zu berühren. Ein großes Arbeitsfeld ist hier noch offen. Soll dasselbe beackert werden können, so ist eine weitere und immer gründlichere Ausbildung der Kandidaten und Studenten in der Philosophie nötig. Und das wieder wird mehr Früchte bringen, wenn auf den höheren Schulen die Reform nicht in der Richtung bloßer Anwendung und Technik usw. vor sich geht, sondern wenn überall im Unterrichte die Bemühung herrscht, tief zu gehen, und je nach dem Standpunkte des kindlichen

---

[1]) Über Wirklichkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit usw. Archiv f. syst. Philosophie XI (1905), Heft 1.

Geistes und unter Benutzung seines eigenen Drängens die Grundlagen zu fördern und in Zusammenhang zu bringen.

Mit der philosophischen Propädeutik hat man früher schlechte Erfahrungen gemacht. Man wird auch wieder bei ihrer Einführung in Preußen schlechte Erfahrungen machen, wenn man sie handhabt wie ein Stück erlernter und nachgeahmter Universitätswissenschaft. Man hat bereits in Voraussicht der Wiedereinführung eine ganze Reihe von Büchern für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik verfaßt, meist Lesebücher, mit ausgewählten Stücken, oft aus schwierigen Werken, z. B. aus Kants Kritik der reinen Vernunft. Es ist gewiß nützlich, wenn die jungen Leute einmal schon versuchen ihre Nase in die eigentlichen philosophischen Schriften verschiedener Art zu stecken. Aber freilich der Unterricht sollte sich darauf allein nicht gründen. Kant z. B. wird von vielen Studenten, die sich damit eingehend beschäftigen, semesterlang noch nicht richtig aufgefaßt und verstanden, von manchen überhaupt nie. Der Lehrer der philosophischen Propädeutik darf kein einseitiger Verfechter eines gewissen beschränkten Standpunktes sein. Er muß durchaus danach streben, mehr in sokratischer Art hinzuführen auf eigenes Überlegen der Schwierigkeiten, er muß selbst wenig vortragen, wenig direkt aus schweren Philosophen lesen lassen. Bei der Lektüre der Platonischen Schriften, die im griechischen Unterricht betrieben wird, nehmen leider viel Zeit die Schwierigkeiten der Sprache in Anspruch. Beim philosophischen Vorunterrichte soll man seine ganze Kraft und die ganze Aufmerksamkeit der Schüler auf den Inhalt und das eigene Nachdenken verwenden, auch auf den Versuch das Gelesene kritisch zu beurteilen. Dabei werden viele höchst voreilige Urteile zutage kommen. Der Lehrer soll nicht entrüstet in diesen Stunden darauf hinabschauen, er soll sich bemühen, das Oberflächliche zur eigenen Erkenntnis des betreffenden Schülers zu bringen, indem er die anderen Schüler fragen und antworten läßt. Überhaupt muß diese ganze Stunde einen mehr familiären Charakter haben, eine größere Annäherung zwischen Lehrer und Schüler zeigen.

Ich darf dabei vielleicht noch einmal auf den wichtigen Punkt der Entfremdung zwischen Schule und Jugend kommen. Wird es so gemacht, wie ich empfehlen möchte, so wird viel mehr vom Schüler gefragt und viel mehr vom Lehrer versucht anzuregen, als bisher. Es wird viel weniger vorgetragen, viel weniger positiv gelernt. Dann aber werden die Schüler der oberen Klassen einem gründlich gebildeten Lehrer vielmehr gegenüberstehen wie einem Freunde, einem zwar viel klügeren, aber freundlichen Berater, und die wichtige Frage der sexuellen Belehrung wird damit auch einer Lösung näher treten können. Sie kann bisher nicht einfach durch Aussprechen gelöst werden. Das Verhältnis zwischen Schule und Jugend ist noch nicht so, daß dies ohne einige recht schlimme Umstände abgehen könnte. Aber ich glaube, daß es in Zukunft anders sein kann, wenn überhaupt der Unterricht fortschreitet. Und das wünschen wir ja alle, besonders im Methodischen und Erziehlichen. Geht dann in Zukunft der Schüler der höheren Schulen in die Welt, und sei es auch zuerst die Welt der Universität, so wird er selbständiger und doch bescheidener

sein, er wird sich nicht so einseitig auf das eine Fach werfen. Er wird zwar fleißig sein und sich gerade die Fachkenntnisse zu erwerben suchen, die er dann nicht so gründlich auf der Schule bekam, wie es manche Reformer heute wünschen. Er wird aber diese Kenntnisse mit tieferem Verständnis erwerben und das Einpauken weniger betreiben. Er wird vor allem später im persönlichen Leben sowohl wie auch als Lehrer oder gar als Hochschullehrer einen weiteren Blick haben und besser mit den übrigen Wissenschaften zusammenarbeiten können. Er wird die höchsten Fragen nicht vergessen — und das tut auch heute fast niemand — aber er wird sie sich mit größerer Vorsicht und doch in besserem Zusammenhange mit seinem eigenen Leben und seinem Fache beantworten. Jeder Mensch hat seine Lebensphilosophie, seine Weisheit, die Einfluß ausübt auch auf sein Tun und auf sein Glück als Mensch. Diese Weisheit wird besser sein, ebenso dieses Glück. Man wird vielleicht in nicht zu langer Zeit sagen können: Er hat einen allgemeinen Blick, eine höhere und umfassendere Bildung, nicht trotz des Zerfalls der Schule in einzelne Fächer, sondern — dank der Schule.

JOHANN JAKOB REISKE ALS LEHRER

Ein Beitrag zu seiner Biographie

Von Otto Kaemmel

So allgemeine Anerkennung J. J. Reiske als der erste Arabist und als einer der größten Hellenisten des XVIII. Jahrh. heute gefunden hat, so wenig ist er bis jetzt als Lehrer gewürdigt worden. Friedrich Paulsen in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts (1896/97) erwähnt nur sein Urteil über den Unterricht des Hallischen Waisenhauses (I^2 595) aus seiner Selbstbiographie und seine Klage über die Leipziger Winkelschulen und Privatinformatoren (II^2 156) aus dem Programm der Nikolaischule von 1893 (Hans Voigt, Zur Geschichte der Nikolaischule im XVIII. Jahrh.), Alfred Heubaum (Zeitalter der Standes- und Berufserziehung 1905) nennt ihn gar nicht, und ebensowenig Adolf Matthias in seiner bahnbrechenden Geschichte des deutschen Unterrichts (1907). Eine des Mannes würdige Biographie, die kein geringerer als Lessing, sein Freund, zu schreiben beabsichtigte, gibt es immer noch nicht und wird es auch sobald nicht geben, weil dazu Fachkenntnisse gehören, die heute kaum ein einziger Mensch vereinigt. So bietet das Wichtigste über Reiske immer noch seine Selbstbiographie, die erst seine Frau vollendete und 1783 mit einem Anhang von an ihn gerichteten Briefen seiner gelehrten Freunde herausgab (D. Joh. Jacob Reiskens von ihm aufgesetzte Lebensbeschreibung), die Quelle aller späteren Biographien anderer. Aber sie ist kurz und skizzenhaft. In der Neuzeit hat das Beste über Reiske Richard Förster mit der schönen Ausgabe der Briefe (J. J. Reiskes Briefe, in den Abhandlungen der Kgl. sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften, philol.-histor. Klasse, XVI. Band, 1897) und mit der Biographie Reiskes in der Allg. Deutschen Biographie (XXVIII 129 ff., 1889) geleistet. Aber auch in diesen Publikationen ist von Reiskes langer Tätigkeit als Rektor und Lehrer (1758—1774) wenig zu finden. Das reiche Quellenmaterial dazu liegt vielmehr, noch so gut wie unbenutzt und bis vor kurzem völlig ungeordnet, im Archiv der Nikolaischule, als deren Rektor er am 14. August 1774 starb: zahlreiche deutsche Texte zu lateinischen Exerzitien und Prüfungsarbeiten, Dispositionen, Entwürfe und Konzepte zu Schülerreden, eigene Ansprachen und Reden, Stundenpläne, Berichte und Briefe an die Vorsteher der Schule und an den Rat, wissenschaftliche Aufsätze und Rezensionen, Konzepte zu Briefen an gelehrte Freunde. Aus diesen Papieren hat Reiskes dritter Nachfolger im Rektorat K. Fr. A. Nobbe in einem Programm der Nikolaischule zum 23. Dezember 1829 (Specimen reliquiarum Reiskianarum in Scholae Nicolaitanae Bibliotheca asservatarum) 17 Stücke wissenschaftlichen

Inhalts aufgeführt und die 'Annotationes in Constantini imperatoris opus de ceremoniis aulae Byzantinae' herausgegeben, R. Förster die zahlreichen Briefkonzepte in seiner Ausgabe der Briefe verwertet. Die Papiere zur Schultätigkeit Reiskes dagegen, die Nobbe nur als *fasciculus scriptorum scholasticorum* anführt, sind bis jetzt noch nicht verwendet worden; nur die halbjährigen Aufzeichnungen, die Reiske nach dem Beispiele seiner Vorgänger seit Crell zu Ostern und zu Michaelis einzutragen pflegte, sind gelegentlich für die Schulgeschichte herangezogen worden. Aber erst jene Stöße von Schriftstücken gestatten, ein Bild von der Lehrtätigkeit des Mannes zu zeichnen.

Als Reiske am 1. Juli 1758, mitten im Siebenjährigen Kriege, sein Amt als Rektor der Nikolaischule antrat, da zählte er fast 42 Jahre (geb. 25. Dezember 1716), ohne jemals an einer öffentlichen Schule unterrichtet zu haben, und die Zweifel, die deshalb bei seiner Bewerbung an seiner Lehrbefähigung erhoben wurden, mochten nicht unberechtigt erscheinen, so anerkannt auch seine wissenschaftliche Bedeutung war. Aber wie er alles, was er trieb, mit gewissenhafter Gründlichkeit anfaßte, so hat er auch seinem Lehramte sich mit regem Eifer gewidmet; er hat ein sehr bestimmtes Ideal von dem, was seine Schule leisten sollte, entweder schon mitgebracht, oder doch sehr bald in sich ausgebildet, natürlich ein Ideal, das in der Richtung der Zeitströmung lag, und er hat dann einen guten Teil seiner Kraft und einen unermüdlichen Fleiß daran gesetzt, es zu verwirklichen. Sehr bald trat er mit umfassenden Reformvorschlägen und, was mehr bedeutete, mit praktischen Umgestaltungen hervor. Zu solchen forderte ihn der tatsächliche Zustand des Unterrichts namentlich in den obersten Klassen nur allzusehr auf. Schon in einem Entwurfe vom 28. Mai 1759 deckte er die 'Unvollkommenheiten' auf. Es mangle am Unterricht in der Oratorie (praktischen Rhetorik), der Poesie, der Geometrie und der Philosophie, die Übung im Lateinsprechen und -schreiben sei zu gering, da man in I und II kein einziges Exercitium in der ganzen Woche gemacht habe, und es fehle an der richtigen Anweisung zum Schreiben und Rechnen, ein altes Desiderium, das schon sein Vorgänger Ortlob erfolglos geltend gemacht hatte. Noch schärfer ging er mit seinen Schülern in der Weihnachtsrede am 24. Dezember 1759 ins Gericht. 'Ich habe euch', sagt er da mit der ihm charakteristischen rückhaltlosen Offenheit, die ihm soviele Feinde gemacht hat, 'sowohl in Wissenschaft als in Zucht sehr schlecht befunden, und ihr habt euch — die anderthalb Jahre hindurch, die ich bei euch bin, gar nicht gebessert. Das soll die Stadtschule von Leipzig seyn! — Könnt ihr drey, vier Worte lateinisch aus dem Kopfe, ohne Stocken, ohne Fehler zusammensetzen? — Die Tertianer von manchen anderen Schulen können mehr als ihr Primaner und Secundaner. — Könnt ihr eine Quartseite ohne grobe grammatikalische Schnitzer lateinisch schreiben?' Und später: 'Was soll ich von der Historie, von der Philosophie sagen, ohne welche man doch in keiner eintzigen Wissenschaft zurechtkommen kann?' Die alte Lateinschule mit ihrer mechanischen Abrichtung zur Imitation, ihrer lutherischen Dogmatik, ihrer *sapiens atque elegans pietas*, ihrer Ablehnung der modernen Wissenschaften war also offenbar nicht sein Ideal; der Mann, der

der erste Arabist und einer der ersten Hellenisten des Jahrhunderts war, der acht Jahre im Auslande (Holland) gelebt und sich hier neben dem Holländischen auch das Italienische, Französische und Englische angeeignet hatte, war weit über die Schranken des damaligen deutschen Schulwesens hinausgewachsen. Er schätzte die antiken Literaturen hoch, fand aber die neuere Poesie 'unendlich vollkommener' als die alte (als ihr 'König' galt ihm Alexander Pope); er wollte zwar seine Leute zu tüchtigen Lateinern heranbilden, aber auch den Bestrebungen und Bedürfnissen der Zeit entgegenkommen. Wie er sich dies im einzelnen dachte, das zeigt zunächst ein Entwurf vom 28. Mai 1759, der allerdings eine Privatarbeit geblieben ist. Er verlangt vor allem die völlige Trennung der bis dahin aus Mangel an Raum stets kombinierten Klassen I und II, III und IV, so daß jede ihren eigenen (Haupt-) Lehrer habe. In I soll sich die Lektüre auf Ciceros Reden und Virgil, Xenophon (wohl die Memorabilien), Demosthenes und Homer erstrecken, in II auf Ciceros Briefe, Livius und Ovid, die griechische Chrestomathie (wohl von Gesner), Euripides und das griechische Sonntagsevangelium; die Tertianer sollen Cäsar, Justin und Terenz, Lukians Gespräche und Isokrates (ad Demonicum?) und das Sonntagsevangelium, die Quartaner Cornel, Eutrop, Ciceros kürzere Briefe und Phädrus lesen und das Griechische beginnen. Übungen im lateinischen Schreiben und Sprechen sollen in allen vier Klassen täglich veranstaltet, in IV mit der Einübung lateinischer Formeln begonnen werden. Daneben sollen an Wissenschaften in I die allgemeine Geschichte nach Freyer[1]) und die Philosophie nach Ernestis Initiis doctrinae solidioris, in II griechische und römische Antiquitäten mit der römischen Geschichte, in III Geographie und Geschichte nach Cellarius, auch in IV Geographie getrieben werden, in kombinierten Stunden (I—IV) auch Geometrie, Französisch und 'Christentum' (von der alten Dogmatik nach Hütter ist hier gar keine Rede). Für die beiden unteren Klassen V und VI, die auch Reiske als Elementarklassen, nicht als Gymnasialklassen behandelt, gibt er nur ganz allgemeine Vorschriften; hier soll hauptsächlich das 'Christentum getrieben werden' und die Knaben sollen lernen, 'einen manierlichen deutschen Brief schreiben', also einen wirklichen deutschen Unterricht erhalten. Grundsätzlich wollte er die gelehrte Schule von der lateinlosen Volksschule mit Unterricht in der Muttersprache, Schreiben, Rechnen, deutschem Briefstil und Religion völlig getrennt wissen[2]), auch hierin seiner Zeit voraus (s. auch weiter unten).

[1]) Hieronymus Freyer, 1705—47 Inspektor des Pädagogiums der Franckeschen Stiftungen in Halle, Schüler des Cellarius, schrieb u. a. 'Vorbereitung zur Universalhistorie' (8. Auflage 1763) und 'Einleitung zur Universalhistorie' (10. Auflage 1764).

[2]) Er unterscheidet zwei Arten der *ludi triviales*, die eine für die praktischen bürgerlichen Berufe, wobei er verwirft *illud institutum, quo pueri nunquam latinae linguae usum ullum habituri grammaticae latinae elementis vocabulisque memoria comprehendendis et elaborandis formulis latinis misere excruciantur atque fatigantur, nullo operae pretio, nam ut primum ejus modi pueri ludo excesserint et ferulam magistri effugerint, abjiciunt laeti cum ipsa memoria omnem hunc frustra susceptum laborem*, und die des *genus-paullo elegantius atque amplius et splendidius,* die Schule für die Vorbildung in den *artes liberales*, Bruchstück einer Einleitung zur Philosophie.

Gleichzeitig mit diesem Entwurfe, der über dieses Stadium niemals hinauskam, reichte Reiske dem Vorsteher der Schule[1]), dem Appellationsrat Dr. Jakob Born, nach einer Besprechung mit Ernesti, der eben auf dem Sprunge stand, das Rektorat der Thomana mit einer ordentlichen Universitätsprofessur zu vertauschen, einen anderen wesentlich modifizierten Plan ein (27. Mai). Auch dieser sprach sich nach dem Muster der Thomasschule für die Trennung der Klassen wenigstens im Lateinischen und Griechischen aus, betonte die Wichtigkeit der lateinischen Übungen und schrieb namentlich für I den Betrieb der alten und neueren Geschichte vor, verwies aber den lateinischen Aufsatz und die Philosophie auf (fakultative) Privatstunden. In der harten Not des Krieges ist auch die Ausführung dieser Vorschläge unterblieben. Aber die Reformgedanken starben nicht, und kaum war der Friede von Hubertusburg geschlossen, da begann, von Jakob Born (seit 1758) kräftig und umsichtig gefördert, die Verwirklichung.

Zunächst erhielt der am 14. März 1763 als Kantor eingeführte Magister Christlieb Benedikt Funke, ein tüchtiger Mathematiker, von Born den Auftrag, Montag, Dienstag, Donnerstag und Freitag 1—2 Uhr 'die Mathesin zu lehren', 'ein nöthiges Ergänzungsstück'[2]), wie Reiske hinzusetzt; dieser selbst unterrichtete seitdem die kombinierte Prima und Sekunda im Lesen englischer und französischer Bücher (jedenfalls in Privatstunden) und konnte schon zu Michaelis einen seiner Schüler eine deutsche Rede über den Streit der guten und der gefallenen Engel nach Miltons Lost Paradise halten lassen. Nach dem Tode des alten Kollaborators Johann Gottfried Schwalbe am 28. Mai 1764 wurde dann sein Nachfolger Joh. Gotthelf Langbein besonders für Schreiben und Rechnen angestellt, und, als dieser schon im Sommerhalbjahre 1767 (7. August) starb, die ganze Stelle eingezogen und dafür ein Elementarlehrer für Schreiben und Rechnen berufen. Wie sehr Reiske mit diesen Reformen einverstanden war, ergibt sich u. a. daraus, daß er zu Ostern 1765 eine Schülerrede 'von der Befugnis der Obrigkeit die Verfassung der Schulen nach Befinden der Umstände zu verändern' halten ließ, zu der er nach seiner Gewohnheit die Disposition selbst entwarf und den Stoff darbot.

Trotzdem kam ihm die entscheidende Ratsverordnung vom 18. Dezember 1767[3]), die endlich den Versuch machte, das Verhältnis der zahlreichen Winkel-(Privat-)schulen zu den öffentlichen Schulen gesetzlich zu regeln und zugleich den Unterricht an der Nikolaischule — nicht auch an der Thomana — in

[1]) Jede der beiden städtischen Lateinschulen hatte ein Ratsmitglied zum Vorsteher, der die Beziehungen seiner Schule zum Rate vermittelte und die Inspektion über sie ausübte. Diese Einrichtung besteht heute noch.

[2]) *Carere nequit hac arte vita omnis civilis* — sagt er in jener Einleitung zur Philosophie — *quidquid humana solertia mirabilium utiliumque artium excogitavit, id omne Mathesis sui juris fecit;* er wollte sie also vor allem aus praktischen Rücksichten gelehrt wissen.

[3]) Vollständig abgedruckt bei E. Mangner, Geschichte der Leipziger Winkelschulen (Schriften des Vereins für die Geschichte Leipzigs VII, 1906) S. 80 ff.

moderner Weise zu organisieren, einigermaßen überraschend, weil der Rat es nicht für nötig gehalten hatte, ihn über diese tief einschneidenden Veränderungen auch nur zu befragen. In einem etwas späteren Bericht an Born über einen Streit wegen der Bezahlung des Schulgeldes für die 'neuen Stunden' erklärte er zwar, die Frage, ob nicht wie in anderen Fällen Fachleute, so auch bei Schulsachen Schulleute zu befragen seien, nicht entscheiden zu wollen, fügte aber bitter hinzu: 'Ich bin mehr nicht als ein Schulregent, der leyder nur gar nichts zu befehlen hat, und dem nichts als die Ehre zu gehorchen übrig gelassen ist.' Amtlich freilich meldet er schon am 24. Januar 1768 dem Vorsteher: 'Der Cantor und Tertius (Joh. Nikolaus Hübschmann, seit Anfang des Jahres 1767) haben bereits ihre Lektionen dero heilsamen Absichten gemäß eingerichtet'[1]), und sachlich war er sicherlich im wesentlichen einverstanden. Denn die Verordnung brachte Umgestaltungen, die er selbst wünschte und schon begonnen hatte. 'Wir haben', heißt es dort, 'in Erwägung, daß die jüngeren Jahre allein zur Erlernung der Sprachen geschickt und die Schulen nicht bloß von Leuten, welche die Studia zum Hauptgeschäfte ihres Lebens erwählen, besuchet werden, um den Schul-Unterricht noch gemeinnütziger zu machen und tüchtige Leute zu allerley Ständen des bürgerlichen Lebens vorzubereiten, Uns entschlossen, bei der Stadtschule zu St. Nicolai, wo weniger Abhaltungen als auf der Thomas Schule vorfallen, die Einrichtung zu machen, daß neben der griechischen und lateinischen auch die teutsche, französische, italiänische und englische Sprache nach denen Regeln der Grammatik gelehret, und sowohl Unwissenden die ersten Gründe derselben beygebracht, als auch diejenigen, welche darinnen schon etwas gethan, durch Lesen und Schreiben geübet werden.' Ebenso sollen Mathematik und 'die verschiedenen Gattungen der Rechenkunst' vorgetragen werden. Dadurch wurde die Nikolaischule annähernd zu einem modernen Gymnasium mit realistischen Fächern. In seinen halbjährlichen Aufzeichnungen faßt Reiske zu Ostern 1768 die ganze Umgestaltung in den Worten zusammen: 'Alle Privatstunden (als solche wurden bis dahin offenbar Mathematik und Französisch betrachtet) sind abgeschafft und zu ordentlichen Schulstunden gemacht worden, für die nichts (besonders) entrichtet wird.' Dazu 'sind Anstalten getroffen, daß solchen Kindern, die beym Studium nicht bleiben wollen, ein heilsamer Unterricht in solchen Dingen, die sie im bürgerlichen Leben gebrauchen können, gegeben wird'. Doch waren die Schüler, die nur neuere Sprachen, Mathematik und Rechnen lernen wollten, von den Benefizien der Schule ausgeschlossen. Es konnten also Schüler nur den Unterricht in den modernen Fächern besuchen, ohne am Lateinischen und Griechischen teilzunehmen. Da aber auch sie das volle Schulgeld bezahlen mußten, so entstanden gelegentlich Streitigkeiten mit den Eltern, und Reiske selbst verhehlte seine Bedenken gegen die Freiheit, die den Schülern damit gewährt werden sollte, nicht. In jener Eingabe an Born erklärte er, auf diese Weise könne die Schule

[1]) Der Kantor Funke lehrte die Mathematik, der Tertius übernahm den französischen und hebräischen Unterricht.

zu 'einem Hause von Privatinformationes' und die Eifersucht der Kollegen erregt werden. Er werde daher zwar keinen Tertianer oder Quartaner zum Griechischen zwingen, aber auch keinen ohne Griechisch nach II versetzen und künftig auch keinen nach IV aufnehmen, der nicht studieren wolle. Die Einheit des gymnasialen Unterrichts wollte er aufrecht erhalten. Andere Bedenken machten die Kollegen geltend, namentlich die Schädigung, die ihr Einkommen durch die Entziehung des besonderen Honorars für die Privatstunden und die Vermehrung der Pflichtstunden erfuhr.

Schließlich sind aber bei keiner Schule die Organisation und die Verordnungen die Hauptsache, sondern die Lehrer, und mochte Reiske die Organisation nicht ganz billigen, als Lehrer hat er seinem Unterricht einen neuen Geist eingehaucht, den Geist Gesners und Ernestis. Es war noch nicht der Geist des Neuhumanismus, aber sein Vorläufer. Es sollten nicht nur die antiken Sprachen, die in der Zeit der Berufsbildung zu rein praktischen Zwecken getrieben worden waren, sondern auch die antiken Literaturen sollten gelehrt werden und mit den Wissenschaften zu einer einheitlichen Bildung zusammenwirken. Dem Betriebe der Wissenschaften gab deshalb Reiske eine Ausdehnung, die weit über die bisherigen Grenzen, und hier und da wohl auch über das Schulmäßige hinausging. Die Lectio theologica, die Dogmatik, war ihm allerdings schon im Sommer 1759 abgenommen und dem Tertius und dem Kantor zugeteilt worden, so daß sie wöchentlich in 4 statt wie bisher in 2 Stunden doziert wurde. Denn Reiske war zwar in seiner Art ein frommer und gottesfürchtiger Mann, der an die göttliche Führung seines eigenen Lebens fest glaubte, aber die Hüttersche Dogmatik lag ihm nicht. Es ist für ihn bezeichnend, daß er gern die Predigten des reformierten Geistlichen Georg Joachim Zollikofer (seit 1758 in Leipzig, † 1788) hörte.[1] In die von altersher übliche Rhetorik mußte er sich, wie er seinen Schülern beim Beginn der Winterlektion 1759/60 offen gestand, selbst erst hineinarbeiten. Ebenso selbstverständlich war von jeher der Betrieb der Logik, aber er ging über diesen alten Rahmen weit hinaus. Nach Ernestis Initiis doctrinae solidioris (1736) 'ejectis, quae adhuc locum in ludo nostro tenuerunt, logicae et rhetoricae compendiis illis obscuris, jejunis, sordidis, obsoletis et inficetis' (Anrede vom 3. Juli 1759), lehrte er (so im Winter 1759/60) auch Psychologie (als Grund zur Moral, teilweise auch zur Rhetorik und Poetik), Ontologie ('die Wissenschaft von den Dingen'), Kosmologie (die 'den gantzen Zusammenhang aller erschaffenen Dinge' zeige) und natürliche Gotteslehre (theologia naturalis), obwohl das ungewöhnlich sei; 'aber eine Schule wie die unsrige', setzt er hinzu, 'schließt — nicht nur die Anfangsgründe der Philosophie — nicht aus, sondern fordert sie vielmehr', und nachdem er im Winterhalbjahr 1768/9 die Historia universalis ab aetate Christi ad nostram aetatem (nach Cellarius) behandelt hatte, schloß er

[1]) 'Ob die Lutheraner oder Reformierten in den Begriffen, in welchen sie voneinander abweichen, recht oder unrecht haben, das suchte er nicht zu entscheiden.' Lebensbeschreibung S. 130.

daran seit dem Februar 1769 eine 'Geschichte der Weltweisheit' (wahrscheinlich besonders der griechischen Philosophie), denn 'die Geschichte der Philosophie', sagt er in der Einleitung dazu, 'überführt den Menschen von der Schwäche seines Verstandes — macht ihn bedächtlich, ehrerbietig gegen Gott, demütig, bescheiden gegen andere, mißtrauisch gegen sich selbst. — Sie nöthigt ihn, seine Zuflucht erstlich zu einem aufrichtigen, aber ehrenvollen Geständnis seiner Unwissenheit und hierauf zu dem himmlischen Orakel (der Offenbarung) zu nehmen. Die Erkenntnis seiner eigenen Dürftigkeit dämpft den glühenden blutdurstigen Entscheidungs- und Verfolgungsgeist — sie warnt den Jüngling vor der dummen Wuth des neuen Sektengeistes'. Man hört einen Zeitgenossen Lessings. 'Alle griechischen Philosophen', schließt er, 'führen am Ende auf verderbliche Abwege. Entweder predigen sie offenbarlich den Atheismum, oder sie flößen ihn heimlich ein — die alte griechische Philosophie ist die Saugamme des selbsterwählten Gottesdienstes, des Closterlebens — und aller Thorheiten und Greuel des Papsttums.' Mit der (schon vor ihm gelehrten) Geschichte, die bei ihm keineswegs ein bloßes Gedächtniswerk von Namen und Zahlen war (sagt er doch einmal: in der historischen Stunde seien Dinge zu hören, 'darüber einem das Herz im Leibe lachet'), verband er in seinen obersten Klassen auch die Geographie, wie er in einer Übersicht über das Winterhalbjahr 1768/9 sagt: *peragratis Hispaniis, Galliis, Belgis postremum in Germania substitit, cujus duos circulos — Austriacum et Bavaricum emensus est* (wohl nach Cellarius).

Der klassischen Lektüre gab er eine erheblich weitere Ausdehnung als früher. Von Lateinern las er Livius (so 1769 und 1770/1), Vellejus Paterculus (1770/1), einzelnes von Sueton (Sommer 1764 den Cäsar), mit Vorliebe den von ihm besonders hochgeschätzten Cicero, den einmal zu Ostern 1760 ein Abiturient in seiner Abschiedsrede De Cicerone e scholis non exterminando gegen seine Verkleinerer in Schutz nehmen mußte, im Sommer 1759 drei seiner Philippischen Reden, im Winter 1759/60 die Tusculanen, 1770/1 die Officien, von den Dichtern nicht nur Virgils Äneide (Winter 1762/3 IV und V), sondern auch die Georgica, über die vor den Hundstagsferien 1762 zwei Schüler sprachen, der eine, um sie als 'ein für die Schullehrer gemäßes Buch' zu erweisen, der andere, um die poetischen Schönheiten ihres ersten Buches zu zeigen. Auch von Horaz las er wenigstens einzelne Oden und Satiren, und von Terenz, dem alten Lieblingsautor der Lateinschulen, im Winter 1759/60 die Adelphi und den Eunuchus, gelegentlich auch Briefe des jüngeren Plinius.

Mit der Einführung in die griechische Literatur hat an der Nicolaitana erst Reiske Ernst gemacht. Für ihn, den gewiegten Hellenisten, der selbst zum erstenmal den ganzen Demosthenes ins Deutsche übersetzte[1]), existierte das alte hemmende Vorurteil von der Klassizität des neutestamentlichen Griechisch natürlich nicht. Von den Dichtern behandelte er nicht nur Homer, sondern

[1]) Er begann die Übersetzung am 15. Januar 1763 (Lebensbeschreibung S. 87) und widmete sie dem Rate (Undatierter Brief von 1764 mscr., nicht bei Förster).

er wollte sich im Winterhalbjahre 1770/1 auch an eine Tragödie wagen. Im ganzen bevorzugte er aber die Prosaiker. Im Sommer 1769 dachte er des Isokrates Panathenaicus oder Demosthenes' Rede pro corona zu lesen, im Winter 1760/1 las er Platons Phädon und mit einer gewissen Vorliebe Xenophons Memorabilien; von Historikern wird nur Herodianus erwähnt.

Hatte man früher Griechisch nur um des Neuen Testamentes willen getrieben und die lateinischen Autoren nur der 'Imitation' wegen weniger gelesen als analysiert und exzerpiert, den Schriftsteller nur als einen Vorrat von Wörtern, Konstruktionen, Redensarten, Figuren, Sentenzen und Anekdoten behandelt, so sagte Reiske seinen Schülern nach der ersten Versetzung am 3. Juli 1759: *Litterae graecae et latinae — omnis eruditionis fundamenta sunt. Docent enim recte intelligere atque judicare, res et mentis cogitationes verbis perspicuis beneque ordinatis et elegantibus exponere, quae sunt duo summa omnis humanae sapientiae capita*, er empfahl ihnen deshalb, jeden Tag in einem guten lateinischen oder griechischen Autor zu lesen, und als er mit ihnen am 19. Juli 1759 die lateinischen Exerzitien begann, da versprach er ihnen: 'Mit gezwungenen kindischen Imitationen werde ich euch nicht plagen.' Er las den Autor um seiner selbst willen, suchte seine Leute in das Verständnis einzuführen und stellte ihn als Muster der Darstellung auf. Schon in einem Briefe an einen nicht genannten Adressaten aus dem Jahre 1758[1]) sagt er: 'Ich habe bittere Pillen verschlucken müssen, weil ich nicht bloß Regeln herbete und Wort für Wort übersetze und meine Schüler Deutsch latein schreiben lasse, sondern sie zu einer reinen und erträglichen Latinität anhalte und ihnen die auctores, die ich mit ihnen lese, so deutlich mache, wie der klare Mittag ist, beym Cicerone ihnen die Stärke der Schlüsse, die Verbindung der Gedanken, die eigentliche Bedeutung der Worte, den Grund der *constructionum* und *phrasium* aus der Natur der Sprache usw., beim Virgilio die Schönheit, Richtigkeit und Lebhaftigkeit der Bilder, die Wahr- und Unwahrscheinlichkeit der Erzählungen, die Mängel und Fehler der Dichtkunst, ingleichen die Schreibfehler anzeige und sie auf die wahre Lesart führe, kurz, daß ich mit meinen jungen Leuten die Auctores critisch philologisch und philosophisch lese.' 'Aber diese Methode ist', fährt er fort, 'den meisten Schulleuten unbekannt, sie verschreihen sie, weil sie sie niemals erlangen können.' Und über den 'Nutzen' aus dem Lesen der griechischen und lateinischen Dichter bemerkt er in einer anderen Aufzeichnung: 'Erstlich lernet man aus ihnen beyde Sprachen recht aus dem Grunde, sodann bekommt man von ihnen einen Vorrat von hübschen Einfällen, Sprüchwörtern, Gleichnissen, Historien, die man bey vieler Gelegenheit geschickt und mit Wohlanstande gebrauchen kann, und endlich, so flößen sie einem unvermerkt durch Beyspiele heilsame Lebensregeln ein.' 'Er hatte vorzüglich die Absicht, seine Schüler im Reden und Schreiben zu üben, und nicht zu lange bey einem Autor aufzuhalten, sondern sie mit Hinweglassung vieler Dinge, die er entweder zu den Kleinigkeiten zählte, oder auf reifere Jahre zu versparen gedachte, zu einer vertrauten

[1]) Gedruckt bei Richard Förster, Johann Jacob Reiskes Briefe Nr. 293.

Bekanntschaft mit den Verfassern selbst anzuführen.'[1]) Der Lektüre pflegte er, wie es scheint, eine Einleitung vorauszuschicken. Die zum Platonischen Phädon am 20. Oktober 1760 gegebene z. B. bot eine Inhaltsangabe des Dialogs, den er als eine 'platonische Psychologie' bezeichnet, die zu Terenz im Winter 1759/60 nennt diesen einen vortrefflichen Lehrer nicht nur des guten Lateins, sondern auch 'der gesunden Vernunft', einen Schilderer des menschlichen Herzens und besonders der menschlichen Torheit, deshalb lehrreich wie die Satire, Gesichtspunkte, die einer früheren Zeit niemals eingefallen waren; die Philippischen Reden Ciceros rühmt er (15. Oktober 1759) als Muster der Beredsamkeit, die doch 'der letzte, der Hauptzweck alles unseres Strebens' sei. Noch wiegt also der unmittelbare Nutzen der Lektüre für Sprache, Beredsamkeit, Lebensklugheit und Moral vor; als Erzeugnisse ihrer Zeit und Umgebung, als historische Erscheinungen hat auch Reiske die klassischen Autoren noch nicht betrachtet; das lag den Menschen der Aufklärung, die an alles einen abstrakten Maßstab legten, noch völlig fern.

Seine Interpretationsweise läßt sich hier und da bis ins einzelne verfolgen. Die Reden, z. B. die Rede des Trib. mil. Appius Claudius Crassus für die Einschließung Vejis auch während des Winters 403 bei Livius V 3 ff., wurden sorgfältig disponiert; bei der Erklärung der Philippischen Reden Ciceros muß er die Situation sehr eingehend und lebendig erörtert haben, denn er sagt, er sei 'bei Auslegung mancher Stellen gantz in Feuer gerathen'. Von dem IV. und V. Buche der Äneide, die er vorher in I und II gelesen hatte, sagt er im deutschen Texte zu einer lateinischen Prüfungsarbeit (Dokimasticum) zu Ostern 1763: 'Jedes hat seine eigenen Schönheiten und Vorzüge. Die Bilder, die im vierten Buche auftreten, sind alle aus dem erhabenen Stande, und die Züge davon sind alle wunderbar, rührend, hefftig und schrecklich. Der Affect der Liebe wütet in demselben wie ein unbändiger verzehrender Brand. — Sie wütet bis zum gäntzlichen Untergange der unglücklichen Liebhaberin (Dido). Tollheit und Verderben machen dieses Buch zu einer grausensvollen Tragödie — und die rednerische Stärke des Dichters macht es zu einem unnachahmlichen Kunststück der hefftigen Beredsamkeit, die einen ans Hertz greift. Im fünften Buche dagegen herrscht Vergnügen, Freude und Lustbarkeit. — Alles fließt, wie ein lauterer und sanfter Bach durch den Sand ohne Geräusch dahin; alles läßt natürlich, und es scheint, als müße alles so kommen, wie es kommt, und gleichwohl lauft alles gantz anders ab, als man gedacht hätte.' Nun folgt eine eingehende Darstellung der von Äneas veranstalteten Wettkämpfe, und zum Schlusse eine Reihe von Lehren, die sich aus diesen Begebenheiten gewinnen lassen, denn das moralische Schwänzchen darf niemals fehlen. Jedenfalls sieht man aber, wie sorgfältig Reiske auf den Inhalt und auf die Kunst der Darstellung eingegangen ist. Auch sonst läßt sich das zuweilen nachweisen. So schilderte ein Redner vor den Hundstagsferien 1762 die poetischen Schönheiten

[1]) S. F. N. Morus (Professor der Theologie in Leipzig, Ernestis Schüler, 1782—92), Kleine Schriften (1794) II 331 (Über Reiskes Leben).

des 1. Buches der Georgica, ein anderer die Meinung Virgils vom Ursprung des Bösen; zu Michaelis 1767 sprach einer *De virtutis origine ex mente Socratis,* jedenfalls nach Xenophons Memorabilien. Den Abschluß der Interpretation bildete wohl immer eine deutsche Musterübersetzung Reiskes, wie solche von einigen Satiren des Horaz (I 9 und II 3), in Prosa) erhalten sind. Kein Zweifel auch, daß seine Interpretationssprache, nach den erhaltenen Einleitungen zu urteilen, im wesentlichen das Deutsche war.

Denn er war ein sehr entschiedener Vertreter nicht nur des Gebrauchs der deutschen Sprache in der Schule, sondern auch eines planmäßigen Unterrichts im Deutschen, ein Verehrer Gottscheds und schon seit 1755 Mitglied seiner 'Deutschen Gesellschaft'[1]) In einer Schülerrede ließ er einmal nachweisen, daß die Übersetzung in die Muttersprache das beste Hilfsmittel sei, zu 'einer wohlgebildeten Beredtsamkeit zu gelangen', weil man auf diese Weise am leichtesten zu einer erweiterten Wort- und Sachkenntnis und zu neuen, guten und schönen Gedanken komme. In einer anderen sollte der Redner das Thema durchführen, 'daß die deutsche Sprache keine barbarische Sprache sey, und daß sie folglich könne und müsse getrieben werden'. Nur Pedanten könnten sie verachten, und Pedanten seien auch jene 'griechischen und lateinischen Wortkrämer', die die deutsche Sprache verachten. Man solle die Alten treiben, aber von ihnen vor allem gut deutsch schreiben lernen. 'Barbarisch' sei an sich kein Schimpfwort; wer es als solches auf das Deutsche anwende im Sinne von ungeschlacht, grob usf., der kenne es nicht. Auch 'gelehrt' sei an sich keine Sprache, auch im Deutschen kann in jeder Wissenschaft geschrieben werden'. 'Das Andenken deutscher Schulleute, die sich um ihre Muttersprache verdient gemacht haben', ließ er bei der Gedächtnisfeier für seinen Vorgänger Haltaus am 12. Februar 1759 ebenfalls in einer Schülerrede behandeln. Endlich arbeitete er eine längere Rede aus, in der ein Primaner seinen 'lieben Mitschülern' den Vorsatz des Rektors ankündigen sollte, an den bisher schulfreien Nachmittagen Mittwochs und Sonnabends 'in der Wissenschaft, das Deutsche recht zu sprechen und zu schreiben zu unterrichten'. Zuerst wird der Vorwurf, das sei eine Neuerung und etwas ganz Ungewöhnliches, für den Rektor aber geradezu eine 'unanständige Arbeit', die nur den untersten Lehrern zukomme, nicht ohne Schärfe zurückgewiesen. Die deutsche Sprache ist, so heißt es, 'vor einen Deutschen viel nötiger und nützlicher als die lateinische, oder irgend eine andere Sprache', sie kann ebenso 'philosophisch behandelt' werden, wie das Lateinische, Griechische oder Hebräische, und ist dazu 'viel leichter und anmuthiger zu lernen', weil der Schüler sie eben schon praktisch kennt. 'Es ist ein Jammer und eine Schande und ein Verderb des gemeinen Wesens, daß man die kleinen Jungen[2]) mit dem Lateinischen plagt, was ihnen in ihren gantzen Leben nichts hilfft, dagegen aber unterläßt, ihnen

[1]) Lebensbeschreibung S. 72.

[2]) Gemeint sind die Knaben in VI und V, die gar nicht höher aufsteigen, noch weniger studieren wollten, also Elementarschüler blieben und doch Lateinisch lernen mußten (vgl. oben S 202 Anm. 2).

zu zeigen, wie sie vernünfftig, zierlich, verständlich und richtig deutsch schreiben und sprechen sollen.' Leider ist das Übel zu tief eingewurzelt, 'es wäre denn, die Obrigkeit schlüge sich ins Mittel und gäbe den kleinen Jungen anstatt des Donati oder Cellarii Gottscheds «Kern der deutschen Sprachkunst»[1]), einen Briefsteller, ein Rechenbuch, ein Schreibebuch, einen guten Auszug der ersten, besten und nöthigsten Lehren der Mathematik, der Logik und der Historie in deutscher Sprache in die Hand.' Die Obrigkeit hat sich später wirklich ins Mittel geschlagen und die Elementarschule von der unnatürlichen Verbindung mit der Lateinschule gelöst, und zu den Vertretern dieses Gedankens gehört auch Reiske. Nachdem nun die Einwendungen gegen seinen Plan widerlegt sind, wird die Notwendigkeit, das Deutsche in den (höheren) Schulen zu lehren, nachgewiesen. 'Uns Deutschen ist die deutsche Sprache so nöthig als das liebe Brot.' Aber richtig lernt man ihren Gebrauch nur durch die Grammatik, die den richtigen Sinn der Wörter und Redensarten, wie ihren oft unklaren Ursprung lehren soll. Damit erschließt sich auch 'die Wissenschaft der alten Sitten und Gebräuche'. 'Ist es nicht eine Freude, in den alten Chroniken, in den alten Handvesten und Stadtköhren zu lesen?' Auch Luther braucht viele 'alte abgekommene Worte'. Diese 'Kenntnis' der alten deutschen Sprache ist 'der Schlüssel zu den alten Dichtern der mittleren Zeiten', die manche mit Unrecht verachten. 'Sie kennen sie nicht — wollen es nicht glauben, wenn man ihnen sagt, daß mancher schöne, feurige, hochpoetische Gedanke in ihnen steckt, und daß diese Überbleibsel des alten deutschen Witzes ein nicht geringes zur Ergänzung der Geschichte des menschlichen Verstandes beytragen können.' Man hört einen Zeitgenossen J. J. Bodmers[2]), ja einen Vorläufer Jakob Grimms sprechen. Dann wird auf die Römer hingewiesen, die ihre alten Sprach- und Literaturdenkmäler fleißig studiert und das Lateinische weiter gebildet haben. Und nun folgt ein patriotisches, nationales Argument. 'Bin ich, als ein Deutscher, nicht im Gewissen verbunden, Alles, was in meinen Kräfften stehet, zur Ehre und zum Besten eines Landes beyzutragen, wo ich geboren und erzogen bin und so vieles gute geniese?' — 'Was vor einen inneren Vorzug haben die Leges XII tabularum vor den Legibus Saxonum, Francorum, Langobardorum, Saliorum' usf.? Die deutsche Sprache war einst über ganz Europa verbreitet, und die Lehrer der lateinischen Sprache werden an Zahl von denen des Deutschen weit übertroffen, was durch zahlreiche Beispiele bewiesen wird und 'deutsche Gesellschaften' zu seiner Pflege gibt es überall. Auf den Rat des Daniel Heinsius, der ein 'großer litterator' war, hat Opitz, 'der große Martin Opitz, der Fürst der deutschen Dichter', die deutsche Dichtkunst getrieben. Auch Engländer und Franzosen fangen an, sich auf das Deutsche zu legen. Weil also 'die deutsche Sprache ein kostbares, edles Gut ist, dessen Herbeyschaffung und Zusammentrieb die Frucht der vereinigten Bemühungen vieler

[1]) Zuerst 1748, in 6. Auflage 1776. Ein Auszug für die Schulen erschien 1753.

[2]) Bodmer gab 1753 den Parzival, 1757 'Fabeln aus den Zeiten der Minnesänger' und 'Fragmente aus den Nibelungen', 1758/59 die 'Sammlung der Minnesinger' heraus.

Menschenalter ist', schließt die Rede, so lasset uns auf Erhaltung und Vermehrung eines solchen Erbgutes mit allem Ernste bedacht seyn'.

Ob die Rede wirklich gehalten worden und ob die in ihr angekündigte Absicht Reiskes ausgeführt worden ist, läßt sich nicht sagen; aber jedenfalls hat er die deutschen Redeübungen ebenbürtig neben die lateinischen gestellt, wie hundert Jahre früher Christian Weise in Zittau, und wie es damals an vielen anderen Orten erstrebt wurde.[1])

Die regelmäßigen lateinischen Schreibübungen waren teils Exercitia, teils sog. Dokimastica. Jene begann er am 15. Juli 1759 als eine neue Arbeit, die eigentlich nicht ihm, sondern seinem 'Amtsgenossen' (dem Konrektor Adami) zustand, aber von diesem als eine 'ihm beschwehrliche Last' abgelehnt worden war. Er diktierte wöchentlich ein Exercitium von mäßiger Länge (3 bis 6 Quartseiten), das mit Lexikon in der Klasse gearbeitet wurde. Über den Inhalt sagte er bei Beginn der Übung: 'Die Zeitumstände oder euer Verhalten soll mir jedesmal Stoff dazu geben. — Zu einer anderen Zeit werde ich hübsche Stellen aus Scribenten vortragen und Betrachtungen darüber anstellen — darauf bedacht seyn — angenehme, wo nicht, doch wenigstens nützliche Wahrheiten einzuschärfen.' Dafür bieten diese ersten sieben Exercitia (bis Michaelis 1759) die Beispiele, die bei der Michaelisprüfung den Ratsdeputierten in sauberer Abschrift vorgelegt wurden. 'Das erste hält sich bey dieser neuen Beschäftigung auf, berührt kürtzlich, warum ich sie übernommen habe — und wie ich es damit in Zukunfft halten werde.' Das zweite enthält 'eine Lehre, daß man, wenn Gott einem ein Amt und Versorgung bescheret hat, es recht genießen und wohl anwenden solle'; das dritte führte aus, 'daß ein Rector seiner Autorität nichts vergeben, noch leiden dürfe, daß seine Schüler sich nicht hinter seine Amtsgenossen stecken — und durch sie zu erhalten suchen, was sie unmittelbar von ihm zu erhalten sich nicht getrauen', erläutert an dem Verhalten des Königs Agesilaos gegen seinen 'Ratgeber' Lysander in Kleinasien. Das vierte enthielt einen 'Verweiß' für die Schüler, die den Reichs Trouppen nachgelaufen waren, und darüber die Schule versäumt hatten'[2]), aber eingekleidet in das Märchen vom Schatten des Esels, durch das Demosthenes die Athener mehr fesselt als durch seine politischen Ratschläge, wie 'die Schüler, die heilsame Lectionen um ein Specktacul verabsäumen'. Das fünfte erzählt 'die Fabel vom gelehrten Wolf aus dem Reinicke Fuchß', als 'eine Strafpredigt für naseweiße Schüler, die durch Trug und Wiederspenstigkeit die Langmuth ihrer Lehrer auf die Probe stellen, und darüber vielmahls heßlich anlaufen'; das sechste endlich handelt 'von dem Ursprunge der Redens Art, daß man einen Thoren einen Haßen nennet' (23. August: 'Morgen ist Bartholmäi, morgen geht die Haßenjagd an'); das siebente knüpft an den Befehl Agamemnons an die

[1]) Über die Entwicklung des deutschen Unterrichts in dieser Zeit s. jetzt A. Matthias, Gesch. des deutschen Unterrichts 1907 S. 159 ff. 187 ff.

[2]) Leipzig wurde am 7. August 1759 an die Österreicher und Reichstruppen übergeben und am 13. September von den Preußen wieder genommen. Das Exercitium wurde am 9. August geschrieben.

Schiffsmannschaft, die Chryseis ihrem Vater zurückbringen soll (Ilias I 313 f.), an, sich zuvor zu reinigen, erläutert den Gebrauch und zieht dann einen etwas gesuchten Vergleich mit der Schule, die auch gewissermaßen eine Schiffsmannschaft und ein Schiff darstelle und 'den Unflat von sich wegthun müsse', nämlich 'alle bösen und unartigen Schüler, insonderheit aber diebische Schüler', die den guten Ruf der Schule gefährden.

Die Dokimastica waren Prüfungsarbeiten vor Ostern und Michaelis. Der Rektor diktierte den deutschen Text, einen für I und II, einen kürzeren und leichteren für III und IV, gab zu der Übersetzung, die zu Hause gearbeitet wurde, etwa acht Tage Frist, korrigierte sie dann in Verbindung mit den anderen Klassenlehrern und legte sie beim Examen den Ratsdeputierten vor. Erst zu Ostern 1768 ordnete der Vorsteher an, daß das Dokimasticum für III und IV nicht mehr vom Rektor, sondern von den Lehrern der Klassen diktiert werde. Reiske knüpfte auch diese Texte gern an einen gelesenen Autor an, so an Xenophons Memorabilien (1. September 1760), Plinius' Briefe (14. März 1768), das 4. und 5. Buch der Äneide (Ostern 1763, s. oben), für III und IV an Cornel (Vita Agesilai Michaelis 1761, Vita Attici Ostern 1762), einmal auch an eine Fabel des englischen Dichters Gay (Der Bratenwender). Oder er behandelt ein bestimmtes Thema, so Ostern 1761 De citharista Aspendio, seu de fugienda iactantia et simulatione für I und II, De vigilantia in captandis rerum opportunitatibus für III und IV, September 1761 De arctissima necessitudine, quae veri cognoscendi studio cum virtutis exercendae intercedit für I und II; über die 'Mildigkeit' des Rats in der Gewährung von Stipendien Ostern 1764, über die Freiheit Michaelis 1767 u. a. m.

Von poetischen Übungen, lateinischen und deutschen, ist wenig vorhanden; offenbar hat sie Reiske nur selten veranstaltet. Zu Weihnachten 1759 klagte er: (ich) 'habe noch nicht bespüren können, daß einer unter euch Lust und Geschick zur Poesie hätte'. Aber Übungen derart nahm er immerhin vor. So ließ er einmal eine Ode des Horaz (II 14: *Eheu fugaces, Postume, Postume, Labuntur anni*) aus dem alkäischen Versmaß in Distichen umwandeln, was er natürlich vormachte; ein andermal ließ er den Lobgesang: 'Herr Gott, Dich loben wir' in alkäische Strophen übersetzen, indem er den Inhalt jeder Strophe angab, die Schüler abwechselnd sie im Lateinischen wiedergeben ließ, es verbesserte und nun ins Metrum brachte, alles mit Hilfe der Wandtafel. 'Auf diese Weise habe ich ihnen auch zu dieser Art von lateinischer Poesie eine Anleitung gegeben', sagt er in einer Bemerkung auf der Reinschrift. Das Gedicht wurde dann beim Herbstexamen vorgetragen.

Zu größeren Redeübungen bot sich reichliche und häufige Gelegenheit. Denn nicht nur bei den Prüfungen zu Ostern und Michaelis wurden Schülerreden gehalten, sondern auch vor Pfingsten, vor und nach den Hundstagsferien, die zwar selbstverständlich waren, aber jedesmal vom Rektor feierlich erbeten werden mußten, zum Reformationsfest (31. Oktober) und zu Weihnachten, gewöhnlich mehrere zugleich. Dazu kamen die Valediktionsreden der rite zur Universität abgehenden Primaner und gelegentliche Actus oratorii bei beson-

deren Veranlassungen. Einen solchen hat Reiske nur zweimal abgehalten, den ersten zum Gedächtnis seines Vorgängers Haltaus, an dessen Todestage 12. Februar 1759, dazu auch durch ein lateinisches Programm De Zenobio, Libanii magistro, eingeladen, und er würde es sicherlich öfter getan haben, hätte nicht der ihm von Anfang an mißgünstige Konrektor Adami das als eine Neuerung ausgeschrien, 'denn weil er nichts schreiben konnte, so mußte er — mir das Schreiben zu verwehren suchen', bemerkt Reiske bitter.[1]) Die Valediktionsreden waren herkömmlich lateinisch, kamen aber keineswegs in jedem Jahre vor; im übrigen stellte Reiske die deutsche Sprache gleichberechtigt neben die lateinische. Einmal, im Juli 1759, wollte er sogar einen Versuch mit einer französischen Rede (über die Vertreibung der Jesuiten aus Portugal und Spanien, die 1759 eingeleitet wurde) machen, gab auch dazu die Disposition und Nachweise des Materials, aber es scheint nicht dazu gekommen zu sein.[2]) Auf diese Reden, die ja zugleich Specimina eruditionis der Redner sein sollten, wandte er selbst die größte Sorgfalt. Er gab nicht nur die Themen, eine genaue Disposition und das Material, sondern er schrieb häufig die Reden selbst und ließ sie dann entweder nur auswendig lernen, oder ins Lateinische übersetzen, kritisierte und korrigierte sie jedenfalls aufs sorgfältigste. 'Sie haben', schrieb einer der jugendlichen Redner einmal an ihn, 'nicht nur meine Rede mit vielem Fleiße und mit vieler Beschwerlichkeit geändert und sozusagen umgegossen, sondern haben auch davon am Ende derselben dero Urtheil angehänget, welches ob es gleich etwas bitter scheinet, so ist es mir doch angenehm gewesen, weil es von Ihnen kam.' Namentlich hatte Reiske ihn getadelt, daß er 'so unverschämt und so kühn gewesen' — ihm 'mit mechanten Juristen-Latein unter die Augen zu kommen', ohne doch solche Stellen dem Verfasser ausdrücklich zu bezeichnen. Auch poetische Versuche wurden bei solchen Gelegenheiten unternommen, und ebenso behandelt, z. B. eine deutsche Ode auf das Pfingstfest in 20 zehnzeiligen Strophen, zu der Reiske ebenfalls die Disposition gab und die er dann teilweise umschrieb. An dieses Verfahren mußte er seine Leute erst gewöhnen, da sie Anstoß nahmen, eine 'fremde Arbeit' vorzutragen, aber er ging davon nicht ab, und ließ dann auch noch die Reden in Protokollbücher eintragen, die zum Teil erhalten sind.

Die Themen waren außerordentlich mannigfaltig und vielseitig, und soweit man sehen kann, hat er sich darin niemals wiederholt. Sie knüpfen bald an die Bedeutung des Festes an, bei dem die Reden gehalten werden, bald an die Zeit und an die jeweilige Situation, bald an das Schulleben im allgemeinen, bald an gelesene Schriftsteller, oder sie behandeln historische Gegenstände und noch lieber moralisch-philosophische Betrachtungen, die auch sonst gern eingeflochten werden. Das Thema der ersten Weihnachtsrede unter Reiskes Rektorat lautete: Nativitas Christi via salutis nostrae; 1760 wurde gehandelt: De vestigiis, quae in ethnica theologia de Deo forma humana inveniuntur, 1762

[1]) Lebensbeschreibung S. 82.
[2]) Die Rede wird in den halbjährlichen Aufzeichnungen 1759 nicht aufgeführt

über den Lobgesang der Engel 'Ehre sei Gott in der Höhe', 1765 De censu Quirini, zu Pfingsten 1761 'von der den Aposteln verliehenen wunderbaren Gabe der Sprachen', zu Ostern 1761 über das Gregoriusfest (13. März), vor den Hundstagen 1761 De cultu caniculae seu Sirii apud veteres, 1762 über die Notwendigkeit des Gebets um den Erntesegen, Michaelis 1761 lateinisch 'von unseren Pflichten gegen die heiligen Engel', am Reformationsfest 1760 De laudibus Lutheri; 1762 wird der Beweis versucht, 'daß Gott die listigsten Anschläge der Feinde der Wahrheit zur Förderung der Kirchenreformation gewendet habe' (lateinisch). Unmittelbar aus der damaligen Situation heraus ergab sich das Thema der deutschen Rede 'von dem Verhalten frommer Schüler in Kriegszeiten' zu Ostern 1759, wie das der Weihnachtsrede desselben Jahres 'von der Nutzanwendung derer Gerichte, die Gott über die Städte und Länder (oder, nach einem anderen Entwurfe, über unser Deutschland und Sachsen insonderheit) ergehen lässet', mit lebhafter Schilderung der Kriegsdrangsale. Gern überhaupt ließ Reiske seine Schüler über die Schule selbst reflektieren und reden, mehr als es heute für ratsam gilt, so: De officiis primi, über die Pflicht des Schülers sich der Schulzucht zu unterwerfen, über den wahren Endzweck des Schulunterrichts, von der rechten Art Sprachen zu lernen, De praestantia studii historiarum, De Cicerone e scholis non exterminando, über die Notwendigkeit des Studiums der Musik auf den Schulen, sogar De publicarum scholarum auctoritate et prae privatis et umbraticis praestantia, eine Oratio pro domo gegen die Winkelschulen (Ostern 1760), beides Valediktionsreden von Abiturienten, von denen einer, wahrscheinlich ein künftiger Theolog, Ostern 1762 einmal De dignitate muneris ecclesiastici sprach. Auch die Polymathia ließ Reiske sowohl widerraten als empfehlen. Eigentlich historische Themen, die ganz lose mit dem Termin der Rede zusammenhängen, sind selten; so sprach vor den Hundstagsferien 1759 ein Primaner deutsch gegen die Meinung, 'daß die Erfindung der Buchdruckerey wichtiger sei als die Erfindung der Schiffahrt nach Ost- und West-Indien', ein Sekundaner zu Pfingsten 1765 'von der Absicht der Züge europäischer Völker nach Amerika'. Häufiger knüpften die Reden an die Lektüre an. Virgils Äneide und Georgica werden gewürdigt, einmal auch über Virgils Meinung vom Ursprunge des Bösen gesprochen, oder im Anschluß an Xenophons Memorabilien De virtutis origine ex mente Socratis, und auch die im Juli 1762 gehaltene Rede 'ob die Tugend könne durch Unterricht beygebracht werden', schöpft wohl aus dieser Lektüre, indirekter die Frage De praestantia philosophiae moralis christianae pro ethnica. Gelegentlich geht ein Redner auch auf die englische Literatur ein: Alexander Popes Essay on men behandelte der eine im Juli 1759, den Kampf der Engel in Miltons Lost Paradise zu Michaelis 1763 ein anderer. Nur aus der deutschen Literatur wird niemals ein Gegenstand behandelt. Fast überwiegend sind die allgemeinen moralisch-philosophischen Themen: 'gegen die Meinung derer, welche die Welt für ewig halten', Expediatne futura praescire? (Valediktionsrede zu Ostern 1762), De ingenuitate, über den Spruch Salomos: 'Gehe hin zur Ameise und lerne ihre Weise', über die Begierde der Menschen, anderer Fehler zu be-

merken (lateinisch) usf. Gewiß wurde damit den Schülern eine Fülle von Anregungen und reichliche Gelegenheit zur Übung geboten, um so reichlichere, als die Zahl der Schüler in den Oberklassen namentlich während des Siebenjährigen Krieges sehr klein war[1]), jeder einzelne also verhältnismäßig häufig an die Reihe kam, so daß dieselben Namen immer wieder begegnen. 'Denn die Primaner sollen die Redner und Dichter der gantzen Schule seyn. Sie sollen das Wort und die Feder für alle führen', sagte Reiske zu ihnen am 26. September 1759, indem er zugleich die Redner für Weihnachten und Ostern bestimmte.

Welches Ziel er mit diesen rednerischen Übungen in Prosa und Poesie und mit der Lektüre erreichen wollte, das faßt er in dem Briefe, mit dem er die Übersendung des 1. Bandes seiner Demosthenesübersetzung an den Rat 1764 begleitete, kurz zusammen: 'Sehen Sie diesen an sich zwar unvollkommenen Versuch, der mir aber doch sauer genug geworden ist, für eine Probe der Lehrart an, mit welcher ich die mir anvertraute Jugend im griechischen und lateinischen, in unserer Muttersprache und im guten Geschmacke zu reden und zu schreiben unterweise.'

Aber Reiske bot seinen 'Untergebenen' nicht nur die gründlichste Anleitung, sondern in seinen eignen Reden auch Muster des Stils. Er war freilich eigentlich kein Redner, ja er nennt sich selbst einmal einen 'ärmlichen Redner', denn das Freisprechen fiel ihm, wie er gestand, schwer, er mußte alles sorgfältig konzipieren und dann ablesen. Aber er sprach sehr häufig in längeren oder kürzeren Ausführungen, bei den halbjährigen Prüfungen zu den Ratsdeputierten, bei dem Anfange der Sommer- oder Winterlektion vor der Klasse, an den hohen Festen vorbereitend vor dem ganzen Cötus und öffentlich bei besonderen Veranlassungen. Er brach dabei nicht nur mit der alten Gewohnheit immer lateinisch zu reden, was er bei der Weihnachtsrede von 1759 ausführlich rechtfertigte, sondern er sprach und schrieb mit Vorliebe deutsch, ein reines, fließendes, leichtverständliches, gewandtes, von aller Überladung und allen Schnörkeln freies, schlichtes Deutsch, ebenso wie ein klares, kräftiges, wenngleich vielleicht nicht ganz ciceronisches Latein, denn erst mit 40 Jahren hatte er begonnen, sich mit Cicero 'bekannt zu machen', als es 'zu spät war, ihm seinen Geschmack abzugewinnen'.[2]) Auch lateinische und deutsche Verse flossen ihm offenbar leicht aus der Feder.

Doch eine nähere Würdigung seiner Reden liegt außerhalb dieser Aufgabe. Dagegen fordert der Erzieher Reiske noch eine kurze Darstellung, soweit die Unterlagen dafür ausreichen. Als Erzieher hatte er manche persönlichen Schwierigkeiten zu überwältigen. Bisher hatte er noch nie vor einer Klasse gestanden, hatte fast einsiedlerisch nur der Wissenschaft ge-

[1]) Mich. 1759 bis Ostern 1764 in I: 5; in II sank die Zahl in derselben Zeit von 13 auf 8, von Mich. 1764 bis Ostern 1767 in I von 3 auf 1, in II waren 5 oder 4 oder 3. Mich. 1767 und Ostern 1768 gab es gar keine Prima, in II saßen 4; erst von Mich. 1768 bis Ostern 1772 wuchs I von 1 auf 6, II hatte 5 bis 10 Schüler.

[2]) Lebensbeschreibung S. 7.

lebt[1]) und war noch unverheiratet, dabei keineswegs ohne starkes Selbstgefühl, aber feinfühlig und leicht verletzlich, der Welt fast fremd, geneigt vor allem zu peinlicher, quälerischer Selbstprüfung und geradezu naiv ehrlich, schüchtern, vielleicht zu human und vielleicht zu sehr Idealist dieser zuchtlosen, hochmütigen Jugend gegenüber. 'Weil ich meine Schüler', schreibt er in jenem Briefe vom Jahre 1758, 'höflich und *liberalius quam pro vulgari more* als Leute, die vernünftige Menschen und nicht Vieh sind und mit der Zeit einmal etwas vorstellen sollen, behandle', habe er 'bittere Pillen' verschlucken müssen.

Ob die Jugend solche 'Gelindigkeit' wert war? Jedenfalls sind ihm schlimme Erfahrungen nicht erspart geblieben. Im Sommer 1759 kamen fortgesetzte Diebereien vor, die ihn auch selbst nicht verschonten; beim Schlusse des Sommersemesters gab es zur Feier des Tages eine furchtbare Prügelei in der Klasse, bei der Kalk von den Wänden gerissen und als Wurfgeschoß benutzt und einem Schüler beinahe ein Auge ausgeschlagen wurde. Eindringlich klagt Reiske in seiner Gedächtnisrede auf den Vorsteher Jakob Born den Älteren († 1758) am 4. Dezember 1758 vor Kollegen und Cötus: 'Die unglaubliche und unbeschreibliche Boßheit, Dummheit, Ungezogenheit und Unart der jungen wilden Bruth, macht einem Schulmanne den Kopf so wüste, erreget, durchhitzt und vergället ihm sein gantzes Geblüthe so, macht ihn so mürbe und verdrossen, daß er darüber offtmals zum Umgange mit Menschen ungeschickt wird und sein Gemüth nie zur Ruhe kommt', und in der Weihnachtsansprache desselben Jahres entwirft er auch von dem Verhalten der Schüler während des Unterrichts ein sehr wenig schmeichelhaftes Bild: 'Entweder plaudert ihr oder ihr treibt fremde Dinge und leset in Büchern, die nicht dahin gehören, oder ihr seht zum Fenster hinaus oder werfft euch mit Federkielen. Komme ich an die Treppe, so höre ich ein Geschrey, dergleichen man höret, wenn man bey einem Corps de garde (Wachtstube) vorbeigeht. Komme ich hinein, so liegt ihr über einem Hauffen einander in den Haaren, ihr rammelt und balgt und raufft euch. Ihr reißt euch die Kleider vom Leibe und den Kalk von den Wänden, schmeißt damit die Fensterscheiben ein, schlagt euch bald die Augen aus dem Kopfe. — Damit ja die Tinte bald alle werde, so schüttet man sie über Tische und Bänke hin. Mit vollen Dintenfässern bewirfft man sich wie mit Bällen, besudelt sich seine Kleider und Bücher und mir selbst meine Landkarten', die er mitgebracht und vorgelegt hatte, weil der vorhandene Schulatlas 'sehr zerlästert' war. 'Wer das Wahrzeichen von diesem herrlichen Triumphe der Schüler über meine Gutwilligkeit sehen will, es hängt noch in Prima am Ofen.' Solchem Unfuge gegenüber versuchte er es anfangs mit der 'Gelindigkeit'. Da seine beiden 'Hausgenossen' (Pensionäre) von der Beschuldigung der Dieberei sich getroffen fühlten, so setzte er ihnen vor der Klasse ruhig auseinander, daß er einen solchen Verdacht weder gehegt noch geäußert

[1]) 'Er hatte nicht einen vertrauten Freund gehabt, war manche Jahre hindurch nicht aus dem Hause, in keine Gesellschaft gekommen' sagt seine Frau in der Lebensbeschreibung S. 148.

habe, und als der eine von ihnen, Born, eine 'Ehrenerklärung' von ihm verlangte, weil er ihn 'für stoltz ausgeschrien' habe, wies er ihm ausführlich nach, daß er diesen Tadel durch sein ganzes Benehmen in der Stunde, seine stillschweigende oder laute Kritik des Lehrers und seine Unaufmerksamkeit durchaus verdient habe (23. August). Wie er hier an die vernünftige Überlegung und an das Gewissen seiner Schüler appellierte, so auch in der längeren Ansprache (26. September) nach jenem großen Unfuge am Schulschlusse. Er hielt ihnen vor, wie sie dadurch den Ruf der Schule und ihrer Lehrer gefährden, weil es heißen würde: 'Die Lehrer taugen nichts, sie halten ihre Kinder nicht im Zaume, sie lassen sich von ihnen in den Sack stecken und unter die Füße treten. Da ist keine Gottesfurcht, keine Scheu vor Schande, keine Ehrbarkeit. — Woher kommt denn — diese ungezogene Brut auf der Nikolaischule? Beobachtet der H. Rector keine gute Zucht? — Wird er (der Kritiker) mir wohl glauben, wenn ich ihm sage, daß alle meine Reden, Singen und Sagen, Vermahnen und Strafen, Schelten und Toben, Bitten und Flehen bei euch so viel fruchte, als ein Streich in die Lufft, als ein Schlag ins Wasser? Daß ihr noch dazu lachet und in euern Hertzen denket: Nun wollen wir es um desto ärger machen, weil es den Rector verdriest.' Und indem er sich zuletzt an die ärgsten Übeltäter wendet und ihnen sagt, er müsse ihnen nun ihre Pflicht 'durch die Hunde- und Katzenlogik' begreiflich machen, da die menschliche Logik nichts fruchte, schließt er: 'Komm her, du lieber Stecken, ich ergreiffe dich zum erstenmale, *id quod deus felix, faustum fortunatumque esse jubeat,* bey einer wichtigen und dringenden Ursache. Komm her, und mache Scharffenberger[1]) und die seinesgleichen sind, zu vernünfftigen Menschen.' Er ging also von Worten zu schlagender Tat über, denn in diesem Zeitalter des humanen Absolutismus und des Stockes galten auch einem stolzen Primaner Schläge nicht als etwas Menschenunwürdiges. Sehr scharf fiel auch die Strafpredigt zu Weihnachten aus, die gewissermaßen die Summe des Jahres zog. 'Wollet ihr mich kränken — so wisset, daß auch ich ein Herz im Leibe und eine Faust habe, die Ohrfeigen austheilen und einen Ochsenziemer regieren kann. — Das laßt mir Leipziger Rathsherren Kinder seyn! Ja Sauhirten lieber und Eseltreiber. — Ist es möglich, daß Stadtkinder von Leipzig, dem Sitze der gesitteten Lebensart, Kinder von hübschen (d. h. höfischen, gebildeten) Eltern — daß solche Bengel von 15 biß 20 Jahren ihrem Lehrer so ablohnen?'

Ob das alles viel geholfen hat? Man möchte es wünschen, darf es aber kaum annehmen. Klagt er doch in seinen halbjährlichen Aufzeichnungen zu Ostern 1772: 'Mein Gott, was will doch noch aus unserer Kinderzucht werden, da weder Schärfe noch Gelindigkeit mehr was verfangen will noch kann. Denn das Verderben der Sitten hat überall, und in allen Ständen überhand genommen, und unsere Leipziger sind so übermüthig, so verwöhnt und so unleidig geworden, daß auch der glimpflichste Verweis sie zur Rache erbittert.' Der zügellose Subjektivismus der 'Sturm- und Drangperiode'! Jedenfalls hat

[1]) Der Schlingel war Sekundaner, kam auch nicht weiter.

sich aber Reiske sein Interesse an der ihm anvertrauten Jugend nicht zerstören lassen. Er hielt jeden einzelnen im Auge, und wenn einer abging, so nahm er sich die Mühe, ihn in seinen halbjährlichen Aufzeichnungen nach Leistungen und Sitten zu charakterisieren. Wenn er das schlimmste Erlebnis des Lehrers, den Undank der Schüler, oft genug erfahren hat, er ließ von solcher Gewohnheit nicht ab, und es ist ihm doch wohl so mancher auch dankbar gewesen.[1]) In seinen letzten Jahren, nachdem er sich am 23. Juli 1764 mit Christine Müller, einer trefflichen, feingebildeten, herzensguten Frau, die bald auch seine treue wissenschaftliche Gehilfin wurde, verheiratet hatte, mochte ihm das stille Glück dieser späten Ehe über so manche Kränkung hinweghelfen und ihm jene abgeklärte Ruhe geben, die aus seiner merkwürdigen Selbstbiographie spricht. Als Erneuerer des Gymnasialunterrichts in Deutschland aber gehört Joh. Jakob Reiske fortan in eine Reihe mit Joh. Matthias Gesner und Joh. August Ernesti, die er beide an wissenschaftlicher Bedeutung weit überragt, in dieser Beziehung jedenfalls der größte Rektor, den die Nikolaischule jemals gehabt hat.

[1]) Joh. Gottfried Seume, der Sommer 1779 in die Sekunda unter Martini eintrat, entnahm aus der Tradition das Urteil: 'Reiske wäre freilich besser gewesen.' 'Mein Leben', Werke (1827) XI 46.

BERICHT ÜBER DEN ACHTEN ALTPHILOLOGISCHEN FERIENKURSUS IN BONN AM 4., 5. UND 6. APRIL 1907

Von Bernhard Huebner

Wie bekannt, haben seit dem Jahre 1900 in der Zeit der Osterferien altphilologische Ferienkurse in Bonn unter steigendem Interesse der rheinischen Schulmänner ununterbrochen stattgefunden.

Über den im Jahre 1906 abgehaltenen siebenten altphilologischen Ferienkursus sollte, wie über die meisten vorhergehenden, ebenfalls ein Bericht erstattet werden; da er aber, von einem Unstern verfolgt, nicht zu stande kommen konnte, so sei wenigstens der in diesem Kursus gehaltenen Vorträge hier kurz gedacht:

Bickel: Die Geschichte unseres Platontextes nach den Handschriften, den neueren Papyrusfunden und der direkten Überlieferung.
Elter: Neue Beiträge zur Erklärung der Oden des Horaz.
Schulten (Göttingen): Numantia.
Solmsen: Über griechische Etymologie.
Wiedemann: Ägyptische Volkssage im zweiten Buche des Herodot.

Der achte altphilologische Ferienkursus in Bonn war auf den 4., 5. und 6. April 1907, die letzten drei Tage der Osterwoche, angesetzt worden und vereinigte die stattliche Anzahl von 74 Teilnehmern zu gemeinsamen Studien und zu ungezwungenem wissenschaftlichen und geselligen Verkehr.

Die Vortragsreihe war folgende:

Prof. Dr. Elter: Zur Interpretation des (Vergilschen) Culex.
Geheimrat Prof. Dr. Marx: Über die neueren Forschungen auf dem Gebiete der griechischen und lateinischen Metrik.
Geheimrat Prof. Dr. Loeschcke: Apollon in der griechischen Kunst.
Geheimrat Prof. Dr. Nissen: Über die Bedeutung der Tempelorientierung im griechischen Leben.
Privatdozent Dr. Schultz: Die Einwirkung des Lateinischen auf die geschichtliche Entwicklung des deutschen Satzbaues.

Die Vorlesungen fanden bis auf die von Geheimrat Loeschcke, welche im Auditorium maximum stattfand, im Auditorium des akademischen Kunstmuseums statt und begannen daselbst Donnerstag, den 4. April, vormittags $10^1/_2$ Uhr. Für die Abfassung der nun folgenden Berichte durfte sich der Berichterstatter wiederum der Unterstützung der Vortragenden erfreuen.

Den Anfang machte der Vortrag des Herrn Prof. Dr. Elter: Zur Interpretation des (Vergilschen) Culex.

Prof. Elter eröffnete die Tagung mit einigen Worten zur Begrüßung, indem er die Gemeinsamkeit der Interessen und Arbeiten von Schule und Universität hervorhob und daran erinnerte, daß der Zweck der Vorträge von Anfang an nicht sowohl der ge-

wesen sei, allgemeine Unterhaltung und Belehrung zu bieten, als vielmehr durch strenge wissenschaftliche Arbeit den philologischen Sinn und das philologische Bewußtsein des Lehrers der alten Sprachen am Gymnasium kräftigen zu helfen und ihn so vielleicht mehr mittelbar als unmittelbar für seine Berufstätigkeit anzuregen. So treibe der Lehrer täglich Interpretation, das solle darum auf keinem Ferienkursus fehlen; er habe darum kein Bedenken getragen, diesmal ein besonders schwieriges Interpretationsproblem, den Culex, auszuwählen.

Die nun folgende Besprechung, bei der allerdings keine fortlaufende Einzelerklärung gegeben werden konnte, sondern alles vorausgesetzt werden mußte, was dem ersten Verständnis keine Schwierigkeiten bereitet, erörterte so, wie es der Gang der Dinge mit sich brachte, bald einzelnes bald den Zusammenhang des Ganzen und die verschiedenen Fragen nach Entstehung und Absicht des Gedichtes. Hier kann der Inhalt des Vortrags nur durch einzelne Stichwörter skizziert werden; im übrigen wird das Ganze in weiterer Ausführung und Begründung demnächst anderwärts veröffentlicht werden.

Einleitungsweise ward eine Übersicht gegeben über den Inhalt, die Handschriften und die neueren kritischen und erklärenden Bearbeitungen, dann die Überlieferung besprochen, die von den Handschriften bis ins Altertum selbst zurückführend den Culex als Jugendwerk des Vergil betrachtet, gerichtet an Octavian, den späteren Augustus.

Es folgte dann abschnittweise die Interpretation, zunächst des Prologs, der den Culex per ludum neben das große Epos stellt, ihn aber wie ein bereits fertiges Gedicht nachträglich zu rechtfertigen sucht. Weiter des Proömiums, das gerichtet ist an Phöbus und eine zweite Gottheit, die aber nicht Pales, sondern deren cultrix Pales ist, die umschreibend genannt ist, durch *tenentis aerios nemorum cultus*, also die Diana Nemorensis, von Nemi, der Heimat der Octavii und des Augustus; dabei wurde gehandelt über *sanctus* als Epitheton der Götter (die hh. Silvani u. a.). Alsdann verbreitete er sich über die dichterischen Versuche des jungen Augustus, die Bedeutung der Gegenüberstellung der verschiedenen Stoffe, die Jugendlichkeit der Dichter; es ward gezeigt, daß die antike Überlieferung über das Leben des Vergil den Culex von Anfang an mit in Rechnung stellt, demnach also der Culex als im Jahre 54 abgefaßt gedacht und zu denken ist; dabei ward nochmals über sanctus gesprochen und der Zusammenhang mit den religionsgeschichtlichen Fragen über Totenkult und Seelenglauben berührt; *sanctus puer* wird Octavius genannt als der nachmalige 'Augustus'. Der Wunsch eines glücklichen Lebens und seligen Todes (V. 37 ff.) ist zu Lebzeiten undenkbar; das ist geschrieben nach dem Tode des Augustus; der Culex ist somit in Wirklichkeit verfaßt zwischen dem Tode des Augustus und dem Tode Lucans, der ihn zuerst bezeugt.

Für die Beurteilung des Culex wurde festgestellt, daß er als *iuvenalis lusus* des späteren Vergil ein Seitenstück sein soll zur homerischen Batrachomachia; anderseits sollen sowohl zu den Bucolica und Georgica, wie zur Äneis die Keime und Ansätze im Jugendwerk des Culex gegeben werden. Die angeblichen griechischen Vorbilder des Culex wurden durchgesprochen (Birt, Maaß, Ellis, Zielinski), demgegenüber die Eigenart und Selbständigkeit des Dichters aufgezeigt in der Komposition, der Behandlung der Nekyia (*βιαιοθάνατος*), ferner sein Verhältnis zu Vergil im Sprachlichen und Metrischen, dann ganz besonders hervorgehoben die literaturgeschichtliche Bedeutung eines solchen Versuchs, im Stil und Charakter einer anderen Zeit und Persönlichkeit zu dichten; auch die sonstigen Studien des Autors, sein Verhältnis zu Ovid und die Methode, Ähnlichkeiten und Beziehungen zwischen Dichtern zu finden und zu beurteilen, wurden einer Betrachtung unterzogen.

Weiterhin wurde an einer Reihe von einzelnen Stellen gezeigt, was für Erklärung und Besserung des Textes noch alles zu tun ist, und zum Schlusse noch speziell die Sage der Agaue behandelt und nachgewiesen, daß auch hier es sich um das Nemus Dianae bei Aricia mit dem Hain der Egeria handelt und die griechische Sage dorthin umlokalisiert ist, und zwar auch das wieder als beabsichtigtes Vorspiel zu der ganz ähnlichen Übertragung der Hippolytussage ebendorthin durch Vergil Äneis VII 761. So wurde überhaupt versucht zu zeigen, was der Verfasser des Culex gewollt, wie er seinen Zwecken entsprechend gearbeitet, und wie aus dieser Erkenntnis heraus die Erklärung des Einzelnen wie des Ganzen gefördert werden kann, wie anderseits aber auch von dieser literarischen Fiktion aus überraschendes Licht fällt auf die Auffassung des Altertums selbst von Vergil und seiner Arbeitsweise sechs bis sieben Jahrzehnte nach seinem Tode.

Dieser Vortrag hatte die Vormittagsstunden bis 1 Uhr gefüllt. Um 4 Uhr nachmittags begann der zweite Vortrag.

Geheimrat Prof. Dr. Nissen sprach: Über die Bedeutung der Tempelorientierung im griechischen Leben.

Der Vortragende hatte für jeden seiner Zuhörer ein gedrucktes Verzeichnis griechischer Tempel zur Verfügung gestellt, welches 110 Tempel in 5 Rubriken nach den Göttern, denen sie geweiht waren, nach Ort, Zeit, Gewähr und Lage kurz bestimmte.[1])

Da die Erörterungen an dieses Verzeichnis sich anknüpften und da es auch für sich selbst nach manchen Seiten hin belehrend ist, so sei es hier mitgeteilt:

Nr.	Gott	Ort	Zeit	Gewähr	Lage
1.	Apollon	Phigalia	430	Penrose	180° 26′
2.	Apollon	Thermos	600	Lykakis	185°
3.	Amphiaraos	Oropos	200	Dörpfeld	222° 30′
4.	[Aphrodite	Ancona	150	Penrose	223° 11′]
5.	Apollon	Delphi	750	Penrose	227° 53′
6.	Apollon	Didyma	1000	v. Marées	236° 15′
7.	Zeus	Lebadea	300	Fabricius	243° 30′
8.	Demeter	Selinunt	600	Koldewey	*244°
9.	Aphaia	Ägina	550	Penrose	249° 0′
10.	Apollon	Korinth	600	Penrose	249° 10′
11.	Zeus	Nemea	300	Penrose	250° 39′
12.	Dionysos	Athen	550	Penrose	255° 8′
13.	Dionysos	Athen	420	Penrose	255° 49′
14.	Artemis	Epidauros	200?	Penrose	255° 49′
15.	Parthenon	Athen	500	Penrose	257° 7′
16.	Zeus Olymp.	Akragas	450	Penrose	257° 35′
17.	Asklepios	Epidauros	400	Penrose	259° 25′
18.	Athena (alt. T.)	Athen	600	Penrose	260° 55′
19.	Hera	Samos	600	Fabricius	262° 30′
20.	Zeus Kynthios	Delos	350	Nissen	262° 30′
21.	Zeus	Olympia	580	Penrose	262° 38′
22.	Hera?	Akragas	450	Penrose	264° 0′
23.	Asklepios	Athen	420	Penrose	264° 27′
24.	unbekannt	Segesta	450	Penrose	264° 36′

[1]) Es liegt jetzt in verbesserter Gestalt, mit ausführlichem Kommentar vor in des Vortragenden Orientation, Studien zur Geschichte der Religion, II. Heft, Berlin 1907.

Nr.	Gott	Ort	Zeit	Gewähr	Lage
25.	Apollon	Delos	350	Nissen	264° 45′
26.	Leto	Delos	400	Nissen	264° 45′
27.	Vulcan?	Akragas	450	v. Sybel	265°
28.	Erechtheion	Athen	430	Penrose	265° 9′
29.	sog. Oratorio	Akragas	150?	v. Sybel	266°
30.	Kastor?	Akragas	300	Penrose	266° 0′
31.	Heraion	Olympia	668	Penrose	266° 14′
32.	Athena	Tegea	390	Penrose	267° 12′
33.	Hera Lakinia	Kroton	450	Penrose	267° 26′
34.	Zeus Olympios	Athen	550	Penrose	268° 0′
35.	Themis?	Rhamnus	550	Penrose	268° 30′
36.	Athena	Syrakus	450	Penrose	269° 18′
37.	Herakles?	Akragas	450	Penrose	269° 56′
38.	Athena Polias	Priene	330	Wilski	269° 56½′
39.	Asklepios	Priene	330	Wilski	270°
40.	Demeter	Priene	330	Wilski	270°
41.	Athena	Magnesia a. M.	220	Humann	270°
42.	Concordia?	Akragas	450	Penrose	270° 4′
43.	Zeus Olymp.	Athen	170	Penrose	270° 5′
44.	[Athena	Tegea		Penrose	271° 23′]
45.	Nemesis	Rhamnus	450	Penrose	271° 25′
46.	Apollon	Syrakus	600	Penrose	271° 45′
47.	Asklepios	Akragas	450	v. Sybel	272°
48.	Despoina	Lykosura	250	Penrose	272° 11′
49.	Ceres?	Pästum	500	Schoene	272° 30′
50.	Poseidon?	Pästum	450	Penrose	273° 9′
51.	Doppeltempel	Pästum	520	Penrose	273° 9′
52.	unbekannt	Athen		Penrose	274° 27′
53.	unbekannt	Korkyra		Penrose	274° 40′
54.	C	Selinunt	600	Penrose	274° 52′
55.	F	Selinunt	600	Penrose	275° 35′
56.	Hera	Selinunt	500	Penrose	275° 40′
57.	Athena Nike	Athen	435	Penrose	275° 43′
58.	[O?	Selinunt		Koldewey	275° 45′]
59.	D	Selinunt	600	Penrose	276° 18′
60.	Kabiren	Theben	550	Penrose	276° 28′
61.	Zeus Atab.	Akragas	550	v. Sybel	276° 30′
62.	Apollon	Selinunt	550	Penrose	276° 40′
63.	unbekannt	Metapont	550	Penrose	276° 57′
64.	[Hafentempel	Athen	500?	v. Alten	276° 58′]
65.	A	Selinunt	500	Penrose	277° 21′
66.	B	Selinunt		Penrose	277° 21′
67.	Zeus Olymp.	Syrakus	550	Penrose	277° 26′
68.	Athena	Akragas	500	v. Sybel	278° 30′
69.	Zeus Soter	Megalopolis	250	Penrose	279° 42′
70.	Aphrodite	Ägina	500	Penrose	280° 16′
71.	Hera?	Platäa	550	Penrose	280° 38′
72.	Theseion?	Athen	440	Penrose	283° 6′
73.	Poseidon	Sunion	430	Penrose	284° 9′
74.	Artemis	Ephesos	650	Penrose	284° 35′

Nr.	Gott	Ort	Zeit	Gewähr	Lage
75.	Heraion junges	Argos	420	Penrose	285° 59′
76.	Heraion altes	Argos	600	Penrose	287° 13′
77.	Serapis	Tauromenion	200	v. Sybel	287° 45′
78.	[Artemis Braur.	Athen	500?	Penrose	288° 23′]
79.	Ptolemaeion	Samothrake	250	Hauser	289°
80.	Athena alt. T.	Milet		v. Marées	291° 40′
81.	Kybele?	Sardes		Judeich	292°
82.	Demeter?	Tarent	550	Penrose	294° 25′
83.	Dionysos	Pergamon		Humann	294° 42′
84.	Demeter	Gela	450	Koldewey	294° 45′
85.	Demeter	Eleusis	600	Penrose	295° 51′
86.	Persephone	Lokri ep.	430	Penrose	296° 56′
87.	Artemis Limn?	Messene	300?	Fabricius	297°
88.	[Pnyxaltar	Athen	600	v. Alten	298° 41′]
89.	Demeter	Akragas	550	Schoene	*299°
90.	Persephone	Lokri ep.	500	Penrose	306° 36′
91.	Apollon Lyk.	Metapont	550	Penrose	306° 39′
92.	Triptolemos	Eleusis	200	Penrose	313° 43′
93.	Apollon	Thera	600	Wilski	317°
94.	Dionysos	Athen	750	Penrose	317° 28′
95.	Serapis	Delos	150	Nissen	352° 30′
96.	della Pace?	Pästum	300?	Koldewey	*355°
97.	Isis	Priene	250	Wilski	360°
98.	Athena	Pergamon	350	Humann	3° 50′
99.	Keraton	Delos	300	Nissen	5°
100.	Athena jung. T.	Milet		v. Marées	24° 20′
101.	Artemis Leuk.	Magnesia a. M.	600?	Humann	*70°
102.	Arsinoeion	Samothrake	270	Hauser	74°
103.	Isis	Delos	150	Nissen	83°
104.	Zeus Sosip.	Magnesia a. M.	220	Humann	90°
105.	Felsentempel	Delos	1000	Penrose	96° 2′
106.	Metroon	Olympia	400	Penrose	101° 47′
107.	Kabiren	Samothrake	800	Hauser	140°
108.	Hekate	Lagina		Hirschfeld	147°
109.	Göttermutter	Samothrake	300	Hauser	168°
110.	unbekannt	Mykene		Penrose	173° 20′

An die einleitende Erläuterung dieser Aufstellung schlossen sich die verschiedenartigsten Belehrungen. Schon der Hinweis auf manches Zweifelhafte einzelner Angaben in den ersten beiden Rubriken stellte fest, daß es sich manchmal gar nicht um einen Tempel handelte, sondern um die Frage, ob nicht ein Leuchtturm, wie z. B. in Nr. 64, oder ein anderes Gebäude an dem angegebenen Orte stand. Bei 80 Tempeln des Verzeichnisses ist dagegen die Benennung sicher; elfmal erscheint darin Zeus und Athene, zehnmal Apollon; bei Homer sind dies die höchsten Götter; wenn man also meinte, Athene sei nur wenig verehrt gewesen, so ist das ein Irrtum. Hera folgt dann im Verzeichnis achtmal, Demeter siebenmal, Artemis fünfmal, Asklepios viermal, Dionysos dreimal. Der Zwölfgötterkreis ist erst später bekannt geworden, sie haben die älteren Götter verschluckt; Nr. 1 ist z. B. ein Tempel des Epikurios, eines Schlachtengottes; an dieses Tempelchen hat Iktinos den Langbau gesetzt für Apollon. Der Tempel

unter Nr. 9 ferner ist der Aphaia gewidmet, der Göttin, der auch die Gruppe der Ägineten gewidmet ist, nach Furtwänglers Ausgrabungen. Seit Äginas Untergang ist aber die Aphaia verschwunden.

Bei Erläuterung der zweiten Rubrik, die die Orte der Tempel bezeichnet, ergab sich, daß hier Kleinasien schwach vertreten ist. Weitere Betrachtung führte auf die Tatsache, daß es eine griechische Landeskirche nicht gegeben habe, ebensowenig wie einen griechischen Einheitsstaat; aber man unterschätze zu sehr den Einfluß der Hierarchie; so lege Herodot VIII 144 dar, was der Grieche unter Nationalität verstehe: 'Es ziemt sich für die Athener nicht an dem Hellenikon zu Verrätern zu werden, weil sie Blutsgemeinsamkeit, Sprachengemeinsamkeit, Opfergemeinsamkeit und gemeinsame Sitte haben.' Also die Religion spiele doch eine große Rolle. Die Theologie sei auch hier die Mutter aller Wissenschaften.

Nun wandte sich der Vortragende der dritten Rubrik, der Zeit der Erbauung der Tempel zu, wobei sich wiederum wichtige Tatsachen ergaben. Der Tempelbau ist verhältnismäßig jung; Königshäuser und Königsgräber sind ältere Denkmäler der Baukunst. Der irdische König genießt lange größere Ehre als der himmlische, wie sich das am Nil zeigt, an den ägyptischen Königsgräbern, den Pyramiden, und der größten derselben, der Cheopspyramide.

Man hat geglaubt, diese Pyramiden hätten keine Inschriften. Maspero hat aber fünf öffnen lassen. Die Inschriften darin füllen einen stattlichen Band; sie gehören zu den ältesten Denkmälern der Religionsgeschichte und werfen auch auf griechische Vorstellungen ein Licht. 3000—3500 oder 2500 v. Chr. herrschte ein König Unas, dessen Inschriften sind die ältesten. Alles steckt da noch im Kannibalismus. Er läßt alle Dämonen fangen und aufschlitzen; er frißt sie und eignet sich so ihre Stärke und Klugheit an; er ist ein Allgott, tags leuchtet er als Sonne, nachts als Stern; atmosphärische und irdische Vorgänge fließen in der Schilderung der Allmacht des Pharao zusammen. Die ägyptische Vorstellung von der Allgottheit des Königstums hat sich nun weiter fortgepflanzt; die Quintessenz ist fast die Huldigung, die Lucan (Pharsalia I 45) dem Nero widmet. Daraus erklärt sich auch die Größe der Pyramiden und die Unscheinbarkeit der Tempel.

Das wird aber in Ägypten anders durch die Hyksos. Im neuen Reiche gibt es ein mächtiges Priestertum und mächtige Tempel. Ähnlich in Griechenland. Pausanias bringt das Schatzhaus des Atreus in Verbindung mit den Pyramiden. Die Königsgräber auf griechischem Boden sind wohl das Massigste, was Europa hat; und in Wahrheit, diese Könige haben ähnlich gewirtschaftet mit ihren Untertanen wie die Pharaonen. So roh wie diese würden sich aber freilich die Pelopiden nicht ausgedrückt haben. Auf diese älteste Zeit folgen die griechischen Wanderungen; aber nach der Eroberung durch die Dorier dauerte es wohl noch recht lange, bis griechische Tempel entstanden. Der Tempel, so lehrte man früher, sei das säulengetragene Dach des menschenähnlich gedachten Gottes. Zu den ältesten Tempeln gehören aber keineswegs Säulen; ursprünglich gab es keine Säulen. So fehlen sie bei Nr. 74 und 105 des vorliegenden Katalogs (vgl. Nr. 2 u. 31, Nr. 6 u. 107). Allmählich erschienen Holzsäulen; erst nach und nach hat man die Holzsäulen ersetzt durch Steinsäulen.

Älteste Tempel auf griechischem Boden sind wohl Nr. 5 (der des Apollon in Delphi) und 94 (der des Dionysos in Athen). Der Tempelbau beginnt erst, nachdem Handel und Gewerbe, einzelne Städte größere Bedeutung gewonnen haben. Den Höhepunkt erreicht der griechische Tempelbau im V. Jahrh. Die großen Tempel sind aber nicht in Athen, sondern in den Kolonien zu suchen (vgl. Nr. 6, 16, 19, 74).

Die Erläuterung der Rubrik 4 (Gewähr) wies zunächst hin auf die Unsicherheit der magnetischen Messung zumal bei den wechselnden Schwankungen in einem Erdbebenlande wie Griechenland. Absolut verläßlich sind die Meridianmessungen; allein die Architekten wenden sie nicht an. Erst durch Sir Norman Lockyer wurde Penrose veranlaßt, griechische Tempel so zu messen. Hier kam der Vortragende auf die Bedeutung von *orientare,* ursprünglich = die Segel richtig setzen = Osten finden, dann angewandt aufs Denken. Es taucht also die Erinnerung an den Sonnenaufgang auf. Dabei gedenkt der Vortragende an das Wort Goethes in den Gesprächen mit Eckermann. Darnach ist die Sonne die mächtigste Offenbarung des Höchsten für die Erdenkinder; sie nahm im Glauben der Völker eine gewaltige Stellung ein; sie thronte als König im Götterreich. Ihr Auf- und Untergang, ihre Bahn usw. haben zu tausend und abertausend Deutungen Veranlassung gegeben in Mythen und Festen, sie gaben auch der Kunst und Poesie Inhalt, vor allem aber dem Kultus. Anfang und Ende stehen als Grenzpfähle da, als Gegensätze, die das ganze Leben beherrschen, bilden die Grundlage aller Religionen. Die östliche Seite ist Licht, Wärme, Leben, Hoffnung, Freude und Glück; auf ihr ruht die höchste Weihe; im Westen herrscht Dunkel, Trauer und Schmerz. Die Anbetung der aufgehenden Sonne hat daher die weiteste Verbreitung auf der Welt gehabt; sie ist noch jetzt verbreitet in der indischen Religion, bei den Brahmanen. Die Juden beteten auch einst zur aufgehenden Sonne; aber in der semitischen Weltreligion ist dieses Gebet zur aufgehenden Sonne unterdrückt; Gräber und Synagogen sind nach Jerusalem gewendet. Das Deuteronomium bedroht es mit Steinigung. Ebenso unterdrückt es der Islam; an Stelle der Sonne hat er den Stein von Mekka gesetzt. Aber die kulturlosen Araber beten noch heute zur aufgehenden Sonne. — Wie sieht es nun im Christentum aus? In den Anfängen des Christentums war die Zuwendung zur Sonne allgemein. Tertullian sagt, die Heiden hielten die Christen für Sonnenanbeter. Unsere Feste sind Sonnenfeste. Das Christfest sollte den *dies natalis* der Sonne verdrängen. In Predigten eiferte man gegen die Sitte, das Gebet zur Sonne zu richten. Auch in Rom steht St. Peter ja auf dem Boden eines Mithrastempels. Ja, noch heute spielt die Sonne eine Rolle: die Messe darf nur bei steigender Sonne gelesen werden; die Kirchen sind daher auch der aufgehenden Sonne zugekehrt, bis man später freilich davon absah; damit hängt die Stellung des Altars zusammen; der Priester kehrt bei uns der Gemeinde den Rücken zu, im Süden umgekehrt. Seit der Zeit der Entdeckungen aber legt man auf die Orientierung keinen entscheidenden Wert mehr. Darum ist auch die alte Zeremonie der Feststellung der Orientierung einer Kirche außer Gebrauch gekommen. Englische Überlieferungen, die bis ins XVII. Jahrh. zurückgehen, berichten uns noch davon. Darnach wird zuerst von der betreffenden Partei, für die die Kirche errichtet werden soll, der Platz des Altars durch einen Pfahl markiert; in der Vigilie vor dem Baubeginn versammeln sich die Patrone, Geistlichen und Werkleute und verbringen die Nacht in Andacht, dem Aufgang der Sonne zugewendet; wenn der erste Sonnenstrahl sichtbar wird, dann wird die Achse bestimmt: in der Richtung dahin wird ein Pfahl gesteckt; die Linie zwischen den beiden Pfählen ist die Achse der zukünftigen Kirche. — Auch Nachrichten aus dem Altertum gibt es; das ganze Zeremoniell muß schon ausgebildet sein in den Anfängen des alten ägyptischen Reiches. Die ägyptischen Tempel sind aber nicht ausschließlich nach der Sonne, sondern auch nach Fixsternen gerichtet. Wenn die Sonne in die Achse des Tempels scheint, dann ist das Hauptfest des Gottes.

Nun die griechische Orientation. Sie ist zu erklären aus der Zeitmessung. Im Anfang fällt Religion und Praxis zusammen; man beginnt mit der Setzung der Stein-

säulen, die den Stand der Sonne anzeigen. Die Tempel sodann dienten als Observatorien; die Priester sind ja die Kalendermacher. Jahrtausende freilich sind dahingegangen, bis festgestellt wurde, daß das Jahr 365 Tage umfasse und noch $^1/_4$ dazu. Diese Art der Beobachtung kam aus Ägypten schon vor Thales nach Griechenland. Spuren davon begegnen uns an den Tempeln; man sieht es an ihrer Richtung. Es gibt nach der Sonne gerichtete und solche, die nach einem Sterne gerichtet sind. Gewisse Sterne stehen in festem Verhältnis zur Sonnenbahn, nicht bloß der Sirius, sondern auch andere. Häufig ist nicht nach der Längsachse, sondern nach der Querachse orientiert. Für eine Anzahl Tempel kommt die Sonne gar nicht in Betracht; vgl. Nr. 91 (nach der Capella), Nr. 108 u. 109. Nach Aischyl. Prometh. 454 ff. vermittelt Prometheus den Menschen diese Kenntnis. Am häufigsten kehren wieder die Zwillinge, weil sie die Wenden (Sommer und Winter) kennzeichneten. Diese Orientierungen nach Sternen sind die interessantesten; sie schlagen die Brücke zwischen dem Orient und Griechenland und bezeichnen den Beginn der Astronomie als Wissenschaft. Es sind übrigens überwiegend mit Orakeln verbundene Tempel. Später verschwindet diese Orientierung nach Sternen; die Mehrzahl der Tempel ist nach der Sonne orientiert.

Nun wandte sich der Vortragende den griechischen Festen zu: Es gibt Festzeiten und festlose Zeiten. Die eigentlichen Festtage der Griechen fallen a) ins Frühjahr und b) in die Zeit der Weinlese, zwischen Ernte und Weinlese und nach derselben. Dazwischen liegen die festlosen Zeiten.

Mit einem kurzen Hinweis auf weitere Bedeutung der Orientation schloß hier in vorgerückter Stunde der Vortragende seine Ausführungen.

Zweiter Tag

Zuerst sprach Dr. Franz Schultz über 'die Einwirkung des Lateinischen auf die geschichtliche Entwickelung des deutschen Satzbaues'.

Der Vortragende wies darauf hin, daß die Abhängigkeit des älteren deutschen Sprachgebrauchs vom Lateinischen zwar summarisch immer zugestanden werde, daß aber, abgesehen von der Geschichte des Lehnwortes, man erst seit kurzem begonnen habe, diesem Problem für bestimmte Ausschnitte aus dem großen Gebiete eine erschöpfende und selbständige Behandlung zuteil werden zu lassen, wie es in der Schrift von A. Polzin, Studien zur Geschichte des Deminutivums im Deutschen, 1901, geschehen sei.

Ein weites Arbeitsfeld bietet in dieser Hinsicht noch die durch Schriftdenkmäler bezeugte Geschichte des deutschen Satzbaues.

Man nutzt die althochdeutsche Übersetzungssprache für die Erkenntnis des deutschen Satzbaues gewöhnlich dahin aus, daß man die Spuren einer originalen deutschen Syntax in den Abweichungen von den lateinischen Vorlagen festzustellen sich bemüht. Diese Auffassung berücksichtigt zu wenig die spätere Wiederkehr und Ausbildung der dem Lateinischen analogen syntaktischen Merkmale, die zuerst die althochdeutsche Übersetzungssprache aufweist, und verkennt, daß schülerhafte bewußte und unbewußte Abhängigkeit der syntaktisch-stilistischen Ausdrucksmittel und Ausdrucksfähigkeiten vom allbeherrschenden Latein, das kaum als fremde Sprache empfunden wurde, auch da sich zeige, wo die althochdeutsche Prosa nicht in einer unmittelbaren Beziehung zu einer lateinischen Vorlage stehe. Man darf nicht außer acht lassen, daß die Satzfügung in ihren zum literarischen Gebrauch geeigneten Formen im Althochdeutschen erst in den Anfängen der Entwickelung sich befand, und daß die Ausbildung des Satzbaues

überhaupt mehr, als man gegenwärtig noch anzunehmen geneigt ist, von schriftlicher, literarischer, ja schulmäßiger Überlieferung bestimmt wird.

Unter diesen Gesichtspunkten wurde im einzelnen der Einfluß des Lateinischen auf die Entwicklung der Zeitformen des deutschen Satzbaues, insbesondere auf die Tempusumschreibungen, erörtert, dann die Abhängigkeit der deutschen Infinitivkonstruktionen vom lateinischen Muster besprochen, wobei es zu zeigen galt, wie fest der Akkusativ mit dem Infinitiv vom IX. bis ins XVIII. Jahrhundert im Deutschen eingebürgert war und vorteilhaft zur Breviloquenz beitrug. Eingehende Darlegungen über die Entstehung und Ausbreitung der dem Lateinischen nachgebildeten Partizipialkonstruktionen schlossen sich an. In diesem Zusammenhange wurden die vorläufigen Ergebnisse einer stilgeschichtlichen Untersuchung verwertet, die den Nachweis zu führen sich bestrebt, daß die Verwendung beschwerter Partizipialkonstruktionen durch die Ausbildung des deutschen Hexameters, dem sie unentbehrlich sind, wesentlich gefördert worden ist.

Sodann wurde die Frage behandelt, inwieweit dem Lateinischen ein Einfluß auf die Entstehung echter Relativsätze im Althochdeutschen, d. i. auf den Übergang des *ther, thie, thaz* von der bloß demonstrativen zur relativen Funktion, zuzuschreiben sei.

Endlich wurden die deutsche Wortstellung und Wortfolge und die deutsche Periodenbildung nach ihren im Laufe der deutschen Sprachgeschichte sichtbar werdenden latinisierenden Elementen erläutert.

Besondere Aufmerksamkeit schenkte der Vortragende bei den einzelnen Erscheinungen den Kodifikationen und Lehren der deutschen Schulgrammatik seit dem XVI. Jahrh.

Diese Darlegungen des Vortragenden verteilten sich übrigens auf zwei getrennte Stunden: Freitag den 5. und Sonntag den 6. April je von 9—10 Uhr vormittags.

Die Zeit des Freitag-Vormittags von 10—12 Uhr füllte der durch reichliche Lichtbilder anschaulich gemachte archäologische Vortrag. Es sprach Geheimrat Prof. Dr. Loeschcke über 'Apollon in der griechischen Kunst'. Der Vortrag fand im Auditorium maximum statt, wo alle Vorkehrungen getroffen waren, um die Lichtbilder, welche den Vortrag begleiten und erläutern sollten, zu erzeugen. Der Saal war daher den größten Teil der Vortragszeit verdunkelt, so daß es schwer, zum Teil unmöglich war, den Inhalt des Vortrages einigermaßen zu skizzieren.

Einleitend wurde nach kurzem Hinweis auf die Arbeiten von Overbeck und Furtwängler auf die Faktoren hingewiesen, welche bei der Darstellung einer Göttergestalt zusammenwirken, zunächst die religiöse, sich wandelnde Vorstellung. — Bei Apollon sind es physische Bilder, Licht, Schein des Feuers —; mehr und mehr treten ethische Auffassungen hinzu: Sieg des Guten über das Böse, der Reinheit über die Unreinheit. Dann kommen, indem man solchen Anschauungen einen Körper zu geben sucht, als letzter der Faktoren die Eigenart der künstlerischen, formenden Persönlichkeiten in Betracht. Dann wurde betont, daß von vornherein zwei Hauptdarstellungsarten des Apollon sich finden: der nackte Apollon, der Bogenschütz, meist jugendlich dargestellt, und der bekleidete Apollon, der Kitharöde, mehr männlich, in älterer Zeit auch bärtig. Der erste, der jugendliche Apollon, hat die Neigung zur Nacktheit, wie uns ja auch das ewig sich verjüngende, neugeborene Licht in unverhüllter Klarheit entgegentritt. Die Kitharödenbilder anderseits sind nicht die ältesten Darstellungen, sondern erst aufgekommen, als die Feste mit Musenkunst geschmückt wurden.

Das älteste Bild ist das der Ilias; Apollon ist ein Todesgott; er schafft Tod, er schafft aber auch Leben. Zwei Mythen sind es nun, in denen uns Apoll am frühesten begegnet: die Tötung des Tityos und die der Niobiden.

An einer Reihe von Vasenbildern und Reliefs wurde nun diese Auffassung und die Darstellung des Gottes in jenen beiden Mythen näher entwickelt bis hinab zu der berühmten Niobidengruppe.

Dann folgten die Darstellungen des nackten, jugendlichen Gottes selbst, und zwar von der Marmorfigur, die von Argos nach Delphi geweiht war und deren Gestalt über Kreta und Ägypten herübergekommen ist, und dem Apoll von Tenea an bis zum Belvederischen Apoll. Schließlich wurde die plastische Ausgestaltung des Kitharöden-Apoll in derselben Weise von der älteren Zeit bis auf die des Phidias und seiner Schule in kurzen Zügen verfolgt. Mit dem IV. Jahrh. sind aber, und damit schloß der Vortrag, die Tage der Neuschöpfung zu Ende.

Hiermit schloß der zweite Tag der Vorträge.

Der dritte Tag

brachte zuerst die Fortsetzung und den Abschluß des oben schon skizzierten Vortrages von Schultz (9—10 Uhr).

Dann folgte $10^1/_2$ Uhr beginnend der Vortrag des Geheimrats Professor Dr. Marx: 'Über die neueren Forschungen auf dem Gebiete der griechischen und lateinischen Metrik.'[1])

'Seit dem Beginn der metrischen und musikalischen Wissenschaft der Griechen, die so alt sein muß wie die griechische Dichtkunst und Philosophie, bis auf unsere Zeit übt die Erforschung und die Behandlung metrischer Probleme auf den Forschenden einen geheimnisvoll erscheinenden und die Seele mächtig erregenden Zauber aus. Der Forscher wird erfüllt von der Erkenntnis, daß die menschliche Sprache, ganz ebenso wie das Weltall und die Erscheinungen der Natur um uns, beherrscht wird von dem Prinzip der Zahl; daß das geometrische Prinzip der Ausdehnung in dem, was wir Länge und Kürze nennen, den einzelnen Versfuß, und die Pausen, das arithmetische Prinzip den gesamten Vers bildet und regelt. ἀριθμός, Zahl, nannte man bezeichnenderweise im hellenistischen Griechisch den Vers, was die Römer mit *numerus* wörtlich übersetzt haben. Es war ein überwältigendes Ereignis, als die Philosophie der Pythagoreer den Zusammenhang der Tonempfindung und der Tonhöhe mit stereometrischen und geometrischen Zahlenverhältnissen entdeckte, es war bedeutsam für die Geschichte der Musik, als man gleichzeitig die wunderbaren Zusammenhänge der musikalischen und metrischen Empfindungen mit den Regungen der menschlichen Seele, mit der Ethik, zu begründen versuchte. Die Wissenschaft der Griechen und Römer hat zunächst diesen Zusammenhang besonders eingehend zu erörtern und zu erforschen gesucht, Varro sowohl, wie Aristides Quintilianus. Für uns treten diese metaphysischen Fragen zurück hinter den elementareren, den näherliegenden, die uns jede prosodische und metrische Erscheinung der griechisch-römischen Literatur an sich zu lösen aufgibt, und die Zahl der ungelösten, ganz elementaren Fragen ist eine außerordentlich große. Aber wir vernehmen bei der Erforschung der alten Überlieferung mit großer Bewunderung, daß die Forscher des Altertums nicht nur im Klappern der Pferdehufe und im Arbeitstakt der Schmiedehämmer den Rhythmus der Dichtkunst und Musik erkannten, sondern daß auch der Grammatiker Nikanor die verschiedenen Intervalle der verschiedenen Satzteile, die in der Schrift durch die Interpunktion zum Ausdruck kommen, nach metrischen Theorien in ihrer Ausdehnung bewertete und daß der Arzt Herophilos nach demselben

[1]) Herr Prof. Marx hatte die Güte, die Ausarbeitung seines Vortrages mit der Erlaubnis zum Abdruck zur Verfügung zu stellen.

metrischen Prinzip die Pulsschläge des gesunden und des kranken Menschen seiner Beurteilung unterzog.

Es ist eine stattliche Reihe von griechischen und römischen Musikern und Metrikern, die uns erhalten und jetzt in urkundlichen Ausgaben leicht und bequem zugänglich gemacht sind. Durch die in Oxyrinchos gefundenen Papyri, die Bruchstücke des Aristoxenos und einen unbekannten Metriker der Kaiserzeit von lokaler Bedeutung bekannt machten, wurde in letzter Zeit dieses Material, jedoch nicht wesentlich, wie vielfach behauptet worden ist, noch vermehrt. Hierzu kommen die Funde zweier bisher nur aus Bruchstücken bekannter Dichter der klassischen Zeit, die Lieder des Bakchylides und die Perser des Timotheos, und ein Einzellied, zum Teil in Dochmien abgefaßt, aus hellenistischer Zeit stammend, das bei manchen die Hoffnung erweckte, die Rätsel der Metrik der Plautinischen Cantica lösen zu helfen. Weit bedeutender und wichtiger sind indessen die inschriftlichen Funde auf dem Gebiet der alten Musik. Das als Dichtung dürftige Lied des Seikilos, mit Noten ausgestattet, die die Quantität bezeichnen, wie mit Noten, die die Tonhöhe angeben, vermittelt leichtverständlich und zuverlässig ein Stück griechisch-kleinasiatischen Volksgesangs aus der Zeit der Antonine: unbedeutend als poetische Leistung, aber für die Kenntnis der religiösen Musik des vorletzten Jahrhunderts vor Christus wichtig ist der besterhaltene der delphischen Hymnen, eine leider nur mit die Tonhöhe angebenden Noten ausgestattete, öde und endlos erscheinende Litanei an Apollon in immer wiederkehrenden Kretikern. Diese inschriftlichen Denkmäler, zu denen noch ein kleines Stück Papyrus hinzukommt, das die Komposition des Euripideischen Orestes, des beliebtesten und gefeiertsten aller Dramen des Dichters, aufweist, sind der bedeutendste Zuwachs, den die Altertumswissenschaft auf diesem Gebiet in den letzten Dezennien aufweisen kann.

Die Erwähnung der antiken Metriker und Musiker führt uns gleich über zu der Erörterung der wichtigsten und grundlegenden Frage nach dem Wert und der Bedeutung der erhaltenen Metriker und Musiker des Altertums. Die großen und bahnbrechenden Arbeiten auf diesem Gebiete in moderner Zeit waren die Arbeiten der drei großen Briten: Richard Bentleys Horaz- und Terenzausgabe, Richard Porsons Ausgabe von Euripides' Hekabe und die Kommentare Peter Elmsleys zu einzelnen griechischen Tragödien. Das wichtigste Gesetz über den Ausgang des lateinischen Senars und Septenars, das in einer Anmerkung von Bentleys Horazausgabe zuerst seine klare Formulierung gefunden hat, Bentleys Begründung der Gesetze der altlateinischen Prosodie in der Terenzausgabe, seine Beobachtung über die Folge trochäischer und jambischer Langverse, Porsons wichtiges Gesetz über den Ausgang des griechischen tragischen Trimeters, über den Anapäst in diesem Vers, das ein Grundgesetz ist für die lateinische wie die griechische jambisch-trochäische Poesie und das selbst die Dichter des Saturnischen Verses nicht verletzen, von all diesen hochwichtigen Tatsachen war und ist bei den alten Metrikern und Musikern nicht die Spur zu finden, vielmehr waren diese wichtigsten Fortschritte nur auf Grund eingehender, eigener philologischer Arbeit an den Dichtern selbst und ohne jede Beihilfe der alten Metriker erreicht worden. Auf die Methode Bentleys und Porsons und deren glänzende Ergebnisse allein vertrauend, die alten Metriker und Grammatiker beiseite lassend, baute der größte Metriker und wohl auch der größte Philologe des XIX. Jahrh., Gottfried Hermann, sein metrisches System auf, das in seinem reifsten Werke, den 1816 erschienenen Elementa doctrinae metricae seine klarste und lichtvollste Darstellung fand. Ein Werk von gleicher Bedeutung, Tiefe und Gründlichkeit auf diesem Gebiete, wie Hermanns Elementa, hat das verflossene Jahrh. nicht aufzuweisen und ist auch in dem neuen Jahrh. noch nicht zu

Tage gekommen, eben deshalb, weil ein Philologe, der die gesamte griechische und die römische Poesie derartig beherrschte wie Hermann, nach Hermann nicht in die Erscheinung getreten ist. Hermanns Autorität hatte die Autorität des Hephaistion beseitigt, und dieser sein Standpunkt war noch Dezennien nach seinem Tode der maßgebende. Erst gegen Ende des Jahrh. trat in Deutschland wie in Frankreich ein Rückschlag ein, ein Umschwung zu Gunsten der alten Metriker, den ich indessen nur für einen Rückschritt halten kann. Die 1899 in Paris erschienene Metrik, betitelt Traité de métrique Grècque von P. Masqueray, steht in grellem Gegensatz zu der Methode Hermanns und seiner Nachfolger. Auch in Deutschland hat diese Richtung namhafte Vertreter, ja, man kann sagen, daß diese Richtung jetzt die vorherrschende ist. In einer dem in Paris wirkenden Gräzisten Henri Weil gewidmeten Festschrift, die zwei Jahre vor Masquerays Metrik erschien, hat Wilamowitz die Lux veteris doctrinae gepriesen und ihr den fatuus ignis et fallax novorum placitorum gegenübergestellt, dadurch eine heftige Erwiderung von Otto Roßbach in der Biographie seines Vaters veranlaßt. Wilamowitz erklärt den versus Phalaecius, den Hendekasyllabus für einen Ioniker, als Gewährsmann führt er Varro für diese Auffassung an, der nach Cäsius den Phalácius einen ionischen Trimeter genannt hat. Der Metriker von Oxyrinchos folgt derselben Lehre, eine Bestätigung der Wilamowitzschen Ansicht, wenn es einer Bestätigung überhaupt bedürfe, wie Leo bald darauf aussprach, der als der eifrigste Vertreter der Wilamowitzschen metrischen Ideen betrachtet werden will. Wieweit wir mit der Verehrung der alten Metriker kommen können, kann gerade dieses Beispiel zeigen. Hephaistion Kap. 10 S. 38 W. erklärt den Phalaecius ganz anders: es sind jambische Trimeter mit beginnendem Antispast — ⏓ ‒ ⏑ | ⏑ ‒ ⏑ ‒ | ⏑ ⏗ —, und dieser Lehre folgt z. B. Masqueray S. 287. Es gilt ganz gleich, ob eine derartige metrische Analyse von Varro oder Hephaistion, von Hermann oder Westphal herstammt: wir haben lediglich die Argumente zu prüfen, mit denen der Beweis versucht ist zu führen. Und hier sind wir noch weit davon entfernt, auch nur einen Schein von Sicherheit des Urteils für unseren Stand der Wissenschaft in Anspruch nehmen zu können. Auch der jüngst verstorbene verdiente Haller Gelehrte Friedrich Blaß, der indessen in der Behandlung metrischer Fragen der Poesie wie der Prosa keine glückliche Hand hatte, sucht in der Vorrede seiner Ausgabe des Bakchylides die Theorien der alten Metriker, des Hephaistion und des Aristides wieder zu Ehren zu bringen, und so viele andere.

Von der gleichen Bedeutung wie diese eben behandelte Frage und mit ihr eng verbunden ist die Frage nach der Ununterbrochenheit der metrischen Überlieferung. Wir sind nicht im stande, die Frage zu beantworten, ob die alten Dichter selbst ein klares und sicheres Bewußtsein gehabt haben von den einzelnen metrischen Gesetzen, die sie mit so bewunderungswürdigem Schönheitsgefühl ausgebildet und so treu befolgt haben, oder ob sie nur unbewußt und instinktiv diese Gesetze befolgt haben, ohne sich im einzelnen Rechenschaft zu geben, so wie auch die Sprache unbewußt von metrischen Prinzipien beeinflußt wird und von *σοφός* den Komparativ *σοφώτερος*, von *δεινός* den Komparativ *δεινότερος* gebildet hat. Wir sind aber noch weniger im stande, die Frage zu beantworten, ob die rhythmische und metrische Auffassung einer Dichtform, die zur Zeit der Sappho entstanden ist, von den attischen Dichtern des V. Jahrh. in gleicher oder in verschiedener Weise aufgefaßt worden ist; daß Horaz nicht in einer ununterbrochenen metrischen Tradition stand, sondern seine metrischen Kenntnisse der wissenschaftlichen Arbeit verdankt, darf als Tatsache bezeichnet werden.

Aber es kann keinem Zweifel unterliegen, daß mit der Vernichtung Athens Ende des V. Jahrh. und dem Verfall der attischen Poesie auch die antike metrische Tradi-

tion in Verfall gekommen ist. Dies beweist am klarsten die metrische Terminologie. Den zweiten Vers des elegischen Distichons nennen wir Pentameter. Hermesianax von Kolophon, dessen Lebenszeit in das IV. Jahrh. v. Chr. fällt, gibt diesem Vers bereits den Namen πεντάμετρον; er folgt der von vielen alten Metrikern gebilligten Theorie, daß der Pentameter aus fünf Versfüßen besteht; –⏑⏑–⏑⏑ – – ⏑⏑–⏑⏑–, zwei Daktylen und zwei Anapästen, zwischen denen ein Spondeus die Versmitte bildet. Es konnte nicht ausbleiben, daß auch diese sehr alte und sehr verkehrte metrische Analyse ihren modernen Verteidiger gefunden hat, in Gerhard Schultz im Hermes von 1900. Freilich auch hier läßt sich, wie beim Hendekasyllabus, die eine metrische Autorität gegen die andere ins Treffen führen. Augustin in seinem Katechismus De musica lehrte anders. Er gibt als Beispiel den Pentameter: *Gentiles nostros inter oberrat equos* und fügt hinzu: *Sensisti enim, ut opinor, me post quinque syllabas longas moram duorum temporum siluisse et tantundem in fine silendum est dum reditur ad caput;* er gibt damit die, wir wissen nicht von wem entnommene, richtige Erklärung, weil es eben die rationelle Erklärung ist, die Schultz in einer Anmerkung S. 310 als Zeichen des Verfalls der antiken Poesie und Metrik betrachtet haben will. Wer diesen Vers als Pentameter im wahren Sinn des Wortes auffassen will, dem sei auch die Erklärung empfohlen, die ein unbekannter Metriker bei Marius Victorinus VI 73, 25 vom Hexameter gegeben hat:

Ζεὺς δὲ θεῶν ἀγυρὴν ποιήσατο τερπικέραυνος.

Hier sollen sich folgen Trochäus Jambus Pyrrhichius Spondeus –⏑⏑– ⏑⏑–– –⏑⏑– ⏑⏑––. Diese Annahme einer Mischung von verschiedenen Füßen im Hexameter ist nicht weniger unsinnig wie die, daß im Pentameter zu singbaren monopodisch gebauten Daktylen dipodisch gebaute Marschanapäste zugefügt worden seien. Wichtiger noch ist es, daß Aristoteles, dessen Lehre uns vornehmlich im III. Buch der Rhetorik Kap. 8 erhalten ist, von metrischen Fragen spricht wie von Fragen, die nicht auf Grund wissenschaftlicher Forschung zur Lösung gebracht werden können. Das wesentlichste Erfordernis des griechischen und römischen Prosarhythmus ist das λανθάνειν, der Rhythmus darf nicht auffallen, ποίημα γὰρ ἔσται, wenn die Prosarede μέτρον hat. Er spricht vom Daktylus, Jambus, Trochäus, weist sie alle ab, der erstgenannte ist σεμνός, der Jambus λέξις ἡ τῶν πολλῶν, vulgär, der Trochäus zu tanzmäßig, κορδακικώτερος. 'Noch ist der Paian übrig, dessen man sich von Thrasymachos an bediente, ohne angeben zu können, was er sei. Der Paian ist ein drittes Rhythmengeschlecht, das sich an die vorbenannten anschließt. Denn er gibt das Verhältnis von drei gegen zwei, von den anderen aber das erste Geschlecht eins gegen eins, das zweite zwei gegen eins. An diese Verhältnisse schließt sich der Paian, der ἡμιόλιος, der das Verhältnis eins zu eineinhalb darstellt, an. Die anderen Füße muß man wegen der angegebenen Gründe und weil sie zum Verse dienen beiseite lassen, dagegen den Paian nehmen: denn von ihm allein von den genannten Maßen entsteht kein Vers, und so fällt er nicht auf. ... Der Paian hat zwei Formen, die einander entgegengesetzt sind, die eine paßt zum Anfang wie sie auch jetzt gebraucht wird; es ist der Paian, in dem die lange Silbe beginnt und drei kurze endigen: δαλογενὲς εἴτε Λυκίαν und χρυσοκόμα Ἕκατε παῖ Διός. Der andere Paian ist umgekehrt gebaut, da drei Kürzen beginnen und die lange Silbe schließt:

μετὰ δὲ γᾶν ὕδατα τ' ὠκεανὸν ἠφάνισε νύξ.'

Aristoteles spricht hier wie von einer neuen Entdeckung, seine Belegstellen sind, wie der dorische Dialekt einzelner Formen zeigt, aus melischen Dichtern, nach Bergk

aus Simonides entlehnt. Daraus geht klar hervor, daß damals die Wissenschaft der Metrik auf Grund wissenschaftlicher Forschung, nicht auf Grund lebendig fließender Tradition neu begründet wurde, ebenso wie von seinem Schüler Aristoxenos nach dessen eigenem Zeugnis die Musikwissenschaft. Wir werden deshalb uns die Frage vorzulegen haben: Hat der Makedonier hier in seiner vermeintlichen Entdeckung richtig gesehen, oder hat er geirrt? Nach seinem ausdrücklichen Zeugnis gibt es Verse, die aus Paianen zusammengesetzt sind, überhaupt nicht. Diese Beobachtung mag richtig sein, aber sie ist wertlos, weil Aristoteles hier die Verse, die aus Paianen und den ihnen gleichwertigen Kretikern zusammengesetzt sind, nicht heranzieht, den Kretiker überhaupt in seiner Gleichwertigkeit mit dem Paian verkennt, ein folgenschwerer Irrtum, der sich bis auf die heutige Zeit fortgepflanzt hat und immer wieder gelehrt und verbreitet wird.

Aristoteles setzt sich in Widerspruch mit dem ältesten und wichtigsten Zeugnis über griechische Verse, das wir überhaupt besitzen. Im Hymnus auf den pythischen Apollon 514 ff. wird geschildert, wie die Kreter im Prozessionsschritt nach Delphi gehen, Apollon mit der Leier ihnen voranzieht, die Füße in anmutigem Tanzschritt hochhebend. Kein Zweifel, der hier erwähnte Iepaieon und das *Κρητικὸν μέλος* sind identisch, der letztere Name gerade für das Maß, das wir Kretiker benennen, durch Kratin bezeugt (222 K.). Hier sind Paiane mit Kretikern verwandt, ohne jeden Unterschied ebenso wie in dem delphischen Hymnus auf Stein, dem die Noten beigegeben sind und der die beste Erläuterung zu der Stelle des Homerischen Hymnus zu geben vermag.

Es kann aber dieser Kretiker nimmermehr getrennt werden von der Form des letzten Metrons des jambischen Trimeters und trochäischen Tetrameters, von den trochäischen Versen, mit denen er so oft zusammen verwandt wird. Hat Aristoteles sich geirrt in dem Satz, daß von Paianen keine Verse gebildet werden, so ist seine Angabe, daß der Paian das Verhältnis von 2 zu 3 darstelle, nur für die Prosa brauchbar, für die Poesie unbrauchbar. Wir sind weder an seine Autorität, noch an die Autorität irgendeines antiken Metrikers gebunden: für uns ist der Kretiker dem Paian gleichwertig und stellt nicht den $^5/_8$-Takt, sondern den $^6/_8$-Takt dar. Hätte man dem delphischen Hymnus, wie dem Seikiloslied, auch die die Quantität bezeichnenden Noten beigegeben, dann wäre diese Frage wohl endgültig gelöst: da dieses Zeugnis fehlt, haben die Herausgeber, die den Hymnus in moderne Notenschrift umschrieben, bald $^5/_8$-Takt, bald $^6/_8$ als Maß angesetzt.

Wer diese beiden eben behandelten Zeugnisse für die Irrtümer metrischer Forscher in sehr alter Zeit unbefangen prüft, der wird mit Gottfried Hermann die alten Metriker nicht als Eckpfeiler unserer metrischen Erkenntnis erachten, sondern die Dichter selbst als Grundlage der Forschung allein in Betracht ziehen, die Metriker nur als Mitarbeiter auf diesem Gebiet, nicht als Führer ansehen dürfen. Die Anschauung, die Hermann durch eindringendes Studium gewonnen hatte, ist die, daß die Kenntnis der alten Metrik und Musik mit den Dichtern bald unterging: schon der Nachahmer formte aus dem überlieferten metrischen Gebilde etwas Neues, insbesondere in der religiösen Poesie. Denn der Paian wie der Dithyramb, die Tragödie wie die Komödie war eine Gabe, die dem Gott dargebracht wurde, und diese Lieder und Weihegaben mußten neu und noch unbenutzt sein, um dem Gott genehm zu sein; darum ist in der Tragödie wie in der Komödie kein Chorlied dem anderen im Bau entsprechend und gleich. Gewiß wurde auch in der Verwendung anscheinend gleicher Maße deshalb von Generation zu Generation mancherlei geändert, was uns verborgen bleiben muß. Die metrische Wissenschaft aber begann erst fruchtbar zu werden, als man sich von der Lehre der alten Metriker befreite; es gilt dies sowohl für die lateinische, wie für die griechische Poesie.

Von den feinsinnigen Gesetzen der lateinischen szenischen Dichter weiß kein Grammatiker uns etwas zu melden. Schon Phädrus sind viele der Feinheiten des Versbaues früherer Zeit unbekannt, Apuleius im zweiten Jahrhundert baut einen unlateinischen Versschluß und zeigt so, daß er tatsächlich ein Numida und Semigaetulus ist. Avien im IV. Jahrh. wendet die unlateinischste aller Betonungen, die Betonung eines tribrachischen Wortes auf der Mittelsilbe bereits an, wie popúlus und agére; er steht nur insoweit noch unbewußt in alter Tradition, daß er diese barbarische Betonung da anwendet, wo seit alters ähnliche Freiheiten im Senar allein gestattet waren, im ersten Fuß.

Ganz anders indessen lautet das Urteil über das besprochene Kapitel des Aristoteles, wenn wir nicht die Metrik der alten Dichter, sondern die Klauseln des Prosarhythmus in Betracht ziehen. Hier unterliegt es keinem Zweifel, daß der Philosoph richtig beobachtet hat. Das Gesetz über den Bau der griechischen wie der lateinischen Satzschlüsse ist bereits von den alten Rhetoren richtig formuliert: es muß ein Rhythmus angewandt werden, der nicht dem Schluß der gebräuchlichen Verse, welcher Art diese auch seien, gleich sein darf. Wir wollen gerne glauben, daß der Paian, mit Aristoteles als $^5/_8$-Takt gemessen, dieser Forderung am vollkommensten entsprach, eben weil diese Taktart der Poesie ganz fremd war, oder so selten wie in der modernen Musik. Unendlich viel Zeit und Mühe ist neuerdings für die Ermittelung dieser Satzschlüsse aufgewendet worden, ohne daß wir viel mehr gelernt hätten, als die antiken Rhetoren uns gelehrt haben. Aber auch die Umkehrung ihrer Lehrsätze und deren Verwendung für die Metrik der Dichter bedeutet einen Fortschritt in der Erkenntnis. Wenn der Ditrochäus – ⏑ – ⏑ besonders beliebt gewesen ist als Klausel der Redner, so läßt sich daraus schließen, daß die Versschlüsse, die scheinbar ebenso gebildet waren, tatsächlich einen ganz anderen Charakter trugen, so der Ithyphallicus – ⏑ – ⏑ ⏗ – und die Ioniker – ⏑ – ⏑ – ⊔, daß die akatalektischen trochäischen Verse, deren letztes Metron – ⏑ – ⏑ einem Ditrochäus gleicht, ganz ungebräuchlich waren, was beispielsweise die Metrik des Terenz bestätigt. Indessen ein Fortschritt von der Bedeutung für unsere Kenntnis der byzantinischen Prosa, wie die Forschungen Wilhelm Meyers über den Satzschluß in der byzantinischen Prosa, ein derartiger Fortschritt ist sonst auf keinem Gebiet der vorbyzantinischen Metrik zu verzeichnen.

Eine weitere Frage von großer und grundlegender Bedeutung ist die, ob wir berechtigt sind, unser modernes rhythmisches Empfinden und unsere modernen musikalischen Vorstellungen als Maßstab für die Analyse antiker griechischer und römischer Metra zu benützen. Die Frage wird von der einen Seite mit derselben Sicherheit bejaht, wie sie von der anderen Seite verneint wird. Lehrs hat statt der einhelligen Überlieferung des Altertums sein subjektives Empfinden als Kanon benützt, der Jambus und Trochäus ist ihm nicht $^3/_8$- oder $^3/_4$-, sondern $^2/_4$-Takt, ebenso der Kretikus $^2/_4$-Takt:

1 2 1 2 1 2
Deines Volkes Mißgetön traurige Teutonia.

Anderer Meinung war Gottfried Hermann. Eine Zeile wie der Anfang der ersten pythischen Ode Pindars:

χρυσέα φόρμιγξ Ἀπόλλωνος καὶ ἰοπλοκάμων
– ⏑ – – – ⏑ – – – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ –

nach modernen musikalischen Taktgesetzen zu messen, wäre seinem Urteil nach verkehrt. Tatsächlich ist dies eine Mischung von $^3/_8$- und von $^2/_4$-Takt. Die Opposition gegen diese Lehre kam von seiten der nicht zunftmäßigen Philologen, zu denen ich

auch Johann Heinrich Voß rechne. Insbesondere forderte die Takteinheit der Leipziger Jurist und Ratsherr Johann August Apel, Verfasser von Tragödien und Novellen, auch des Textes zum Freischütz und einer Metrik in 2 Bänden, die 1814—1816 erschien und gegen die Elementa Hermanns Stellung nahm. Er fordert energisch die Takteinheit für diese Zeilen, die Reduktion des Daktylus auf den $^{3}/_{8}$-Takt, und glaubte aus der berühmten Stelle des Dionys von Halikarnaß De compos. verb. cap. 17, wo von einem kyklischen Anapäst die Rede ist, eine Stütze für seine Theorie entnehmen zu können. Daß die Lehre des Dionys einer rhythmischen Theorie der Gelehrten entsprungen ist, die für dieses Problem nicht zu verwerten ist, steht fest. Die Theorie Apels war indessen aus einer früheren Veröffentlichung ihres Urhebers bereits in die philologische Literatur mit gewissen Änderungen eingeführt durch August Boeckhs Pindarausgabe, die 1811 erschienen war (S. 105). Boeck fordert *unitatem variorum temporis articulorum:* denn *sine temporis aequalitate, quem nostri tactum vocant, rhythmica compositio ulla nec recitari queat nec cantari nedum saltari.* Die Art, wie man seit Boeckh auf mannigfache Weise die Taktgleichheit einführte, hat nur ein mathematisches Interesse. Bemerkenswert ist Boeckhs Hinweis auf die Reste des berühmtesten Musikers des Altertums, auf Aristoxenos, insbesondere auf dessen Lehre von der *ἀλογία* und der *ἄλογος*, in der Boeckh die seitdem von vielen irrational genannten zweizeitigen Silben am Schluß der trochäisch-jambischen Metra erkennen wollte. Diese Lehre nahmen auf Rudolf Westphal und August Roßbach, die eine Vermittlung der Hermannschen und der Boeckhschen Disziplin herzustellen versuchten. Die alten Metriker waren durch Hermann beseitigt: wie Boeckh, so hoffte Westphal alles von Aristoxenos. Freilich diese Hoffnung hat sich nicht erfüllt, über die wichtigsten Fragen und Probleme geben uns diese dürftigen Reste keine Auskunft, auch die neugefundenen Reste nicht, die vielfach zuerst falsch gedeutet und mißverstanden wurden. Man erkennt heute die Schüler Westphal-Roßbachs an der Terminologie der *ἄλογος*: daß dieser Ausdruck tatsächlich von ihnen richtig angewandt wird, ist nicht erwiesen, nur eine Möglichkeit ist vorhanden. Sonst gilt für die Lehre des Aristoxenos dasselbe, was für seinen Lehrer Aristoteles und die übrigen Theoretiker gilt. Wir werden ihn als Mitarbeiter zu schätzen wissen, aber als unbedingte Autorität nicht anerkennen. Es wird immerhin auch gut sein daran zu denken, daß sein Ansehen als Geschichtsforscher seit Luzacs Ausführungen tief gesunken, Vorsicht also gewiß am Platze ist.

Nach Westphal suchte man nach neuen Erklärungsversuchen des wichtigen Problems. In seiner Studie über die Inschrift des Isyllos von Epidauros (S. 124 ff.) behandelt Wilamowitz die Ioniker bei den Lyrikern, er schließt sich wieder an die alten Metriker an. Den Choriamb als gleichwertig mit den Ionikern zu erweisen, ein Beweis, der nicht zu führen ist, verschmäht er: er erklärt diesen Choriamb als berechtigte Anaklasis des Ionikers (S. 132) und nimmt ionische Verse an (S. 133), in denen der reine Ionicus überall verboten, der zweite Fuß stets choriambisch ist. Ich kann ihm hier ebensowenig folgen wie Otto Schröder, der in seiner Pindarausgabe Lips. 1900 S. 500 die Daktyloepitriten in Ioniker auflöst wiederum im Anschluß an die alten Metriker. Im Gegensatz hierzu hatte Boeckh verlangt, daß als eine sichere Grundlage für diese Annahme reine Ioniker erst zweifellos festgestellt würden bei Pindar und mit Recht geurteilt: *Apage cum ionico cuius nullum extat in Pindaricis certum exemplum.* Bei der außerordentlichen Vielgestaltigkeit des ionischen Maßes ist es nicht schwer, jedes beliebige Metrum als Ioniker zu erweisen. Schröder unterscheidet ein Ionicum maius – – ∪ ∪, minus ∪ ∪ – – und medium – ∪ ∪ –, durch Einführung der syllaba anceps werden die Epitrite erklärt: – – ∪ (⏓) und (⏓) ∪ – –, durch die Anaklasis entstehen – ∪ – ∪

aus – – ⏑ ⏑, ⏑ – ⏑ – aus ⏑ ⏑ – – u. dgl. mehr. Warum nicht den daktylischen Hexameter als Ioniker erklären? *Μῆνιν ἄειδε, θεά, Πηληιάδεω Ἀχιλῆος* = Ionicum medium + minus + medium + minus: – ⏑ ⏑ – | ⏑ ⏑ – – | – ⏑ ⏑ – | ⏑ ⏑ – –? Aber eben der Umstand, daß kein sicherer Ioniker nachgewiesen ist, daß die Längen nie durch zwei Kürzen ersetzt werden, also unauflöslich sind, weist darauf hin, daß wir es tatsächlich mit Daktylen zu tun haben. Daß diese Daktylenarten bald mit Auftakt, bald ohne Auftakt erscheinen, darf nicht wundernehmen: Phrynichos in den Phoinissen hat diese Kola mit Auftakt verwandt, Aischylos in den Persern dieselben Kola ohne Auftakt, den auch Aristophanes in den Wespen in der Parodie des Phrynichos ignoriert, ein Anzeichen dafür, daß dieser Auftakt etwas Akzidentielles und weniger ins Gewicht Fallendes ist.

Das eben genannte Kolon mit Auftakt ist bereits von Archilochos angewandt und zwar in Verbindung mit dem Ithyphallicus: *Ἐρασμονίδη Χαρίλαε χρῆμα τοι γελοῖον* (79), es wird mit dem Namen Enoplios bezeichnet. Kratinos hat in den Archilochoi (10) das Kolon nachgeahmt: *Ἐρασμονίδη Βάθιππε τῶν ἀωρολείων*, in deutlicher Anlehnung an Archilochos' berühmtes Gedicht. Auf dieser Tatsache bauend hat im Anschluß an Wilamowitz in einer 1906 erschienenen, 'Der Enoplios' betitelten Studie Herkenrath dieses Kolon durch die griechische Literatur weiter verfolgt. Er unterscheidet ein Kolon *Χαρίλαε* und ein Kolon *Βάθιππε*, d. h. versucht auf Grund dieser Entsprechung festzustellen, daß dieses Kolon, ähnlich wie das Kolon Reizianum der Lateiner eine Responsion des Daktylus mit dem Trochäus gestattet. Leider ist die Grundlage eine sehr unsichere, nur ein einziger Vers des Kratin ist erhalten und in diesem ist das bedeutsame Wort ein Eigenname, der Dichter befand sich also in einer Zwangslage: es ist ja bekannt, wie z. B. im Trimeter die Anwendung von Eigennamen zu metrischen Ungeheuerlichkeiten geführt hat.

Kehren wir nunmehr zu der Frage zurück, die zu den wichtigsten der antiken Verslehre gezählt werden muß: Gibt es einen Beweis dafür, daß die aus Versfüßen der verschiedenen *γένη* gemischten Reihen durch Takteinheit verbunden waren? Die Frage ist unbedingt zu verneinen. Es gibt keinen anderen Beweis dafür, als unser modernes rhythmisches Empfinden, oder das, was wir gemeiniglich den gesunden Menschenverstand zu nennen belieben, beides Instanzen, deren Wert ich hier sehr gering anschlage. Beim Epitrit ist die Auffassung, daß die letzte Länge das Schlußzeichen, die Fermate sein kann, ebenso berechtigt wie jede andere. Bei Versen wie

πυρφόρος ὃς τότε μαινομένᾳ ξὺν ὁρμᾷ,
– ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ – –

die insgemein für Logaöden oder Daktylotrochäen gelten, unterliegt es mir keinerlei Zweifel, daß der Fuß *πυρφόρος* ein reiner Daktylus, kein verkürzter, sogenannter kyklischer Daktylus ist. Wäre dieser Daktylus verkürzt, so würde diese Verkürzung irgendwie durch die Art der prosodischen Verwendung kenntlich gemacht sein. Tatsächlich gibt es solche verkürzte Daktylen, es sind dies die Daktylen, die in den iambisch-trochäischen Versen der Tragödie vorkommen. Für diese gilt für die griechische Tragödie und für das lateinische Drama das Gesetz, daß die beiden Kürzen durch Wortzusammenhang der folgenden Länge angeschlossen sein müssen.

Die Daktylen der sogenannten Logaöden und Daktyloepitriten unterscheiden sich aber in nichts von den Daktylen der Epiker. Um das Gewicht seiner Beweisgründe für die Takteinheit noch wuchtiger zu gestalten, hat Boeckh seine Ansicht dahin formuliert, daß es ein Unding sei, anzunehmen, eine derartige doppeltaktige Zeile hätte

gesungen, oder gar getanzt werden können. Hier gilt es vor allem, die Frage richtig zu stellen. Wir wissen vom Vortrag der Chorlieder, insbesondere was den Terenz betrifft, so gut wie nichts. Es ist aber eine durch nichts gerechtfertigte Annahme, daß der Chor gleichmäßig eine daktylotrochäische Zeile mit Tanzbegleitung von Anfang bis zu Ende vorgetragen hätte. Vielmehr sind das Tanzmaß κατ' ἐξοχήν die Choreen oder Trochäen und der Dreitakt, der in der griechischen Tanzkunst eine derartig vorherrschende Stellung eingenommen haben muß, daß die Römer den Tanz schlechtweg *tripudium*, das Tanzen *tripudiare* benannt haben, so wie des Horatius Bauern am Festtag im Dreitakt den Boden stampfen. Da ich fürs erste keinen Beleg dafür finde, daß man zu Daktylen getanzt habe, die Unauflöslichkeit der Länge des Daktylus und der Umstand, daß die Daktylen nie nach Dipodien geordnet werden, auch gegen die Annahme spricht, daß der Daktylus wie der Anapäst und Trochäus unter Begleitung des menschlichen Schrittes und Trittes vorgetragen sei, so kann ich fürs erste nur die Begleitung des Tanzschrittes für die trochäischen Teile voraussetzen, die daktylischen Teile nur vorgetragen denken wie die Elegien, ohne jede Tanzbegleitung.

Im Mittelpunkte des Interesses steht in der lateinischen Metrik die Frage nach der Originalität der Cantica der römischen Komödie, insbesondere des Plautus. Auch hier wurde, wie mir scheint, sehr vor der Zeit eine Lösung versucht. Vor der Zeit deshalb, weil die Hoffnung besteht, es werde aus den reichen Funden von Bruchstücken der neuen Komödie in Ägypten auch einmal ein größeres lyrisches Stück zu Tage kommen, dessen wir fürs erste bedürfen, ohne dessen Kenntnis alle unsere Argumentation stets nur halbe Arbeit sein wird. Insbesondere ist uns die Melik des reichhaltigsten und jüngsten der drei Komiker, des Diphilos vollständig unbekannt. Ein einziges Bruchstück (12), das aus seinen Cantica uns erhalten ist, zeigt den Enoplios + Ithyphallicos, also ein ganz erlesenes und seltenes Metrum. Wie wollen wir aber die Metra der Cantica und des Rudens, außerdem noch mancher anderen Stücke, die diphilischen Charakter zeigen, beurteilen können, ohne eine Vorstellung von dem griechischen Original zu haben? Als das hauptsächlich in Dochmien abgefaßte alexandrinische Lied, die Liebesklage eines Mädchens enthaltend, zu Tage kam, glaubten viele, so Wilamowitz, den Schlüssel für das Verständnis der Cantica des Plautus gefunden zu haben. Seine Gedanken hat ausgeführt Friedrich Leo in einer Abhandlung der Göttinger Ges. d. W. von 1897 S. 98 ff. betitelt 'Die Plautinischen Cantica und die hellenistische Lyrik'. Ich meinerseits gestehe, daß mir der Zusammenhang jener Lyrik und der Plautinischen Cantica bis heute nicht klar geworden ist: einen Dochmius hat bis heute noch niemand bei Plautus festzustellen vermocht. Ich kann es deshalb nur für verfehlt halten, wenn Wilamowitz in seiner Textgeschichte der Bukoliker (S. 202) die Meinung vertritt, daß Nävius' und Plautus' Quelle neben dem Theater das Tingel-Tangel gewesen sei. Bei Plautus finden wir öfters in Verbindung mit Kretikern ein Kolon, das die Metriker mit thymelicus pes bezeichnen, derart ‒ ◡ ◡ ◡ ‒: z. B. Rud. 215. 209. 203. 212. Im Griechischen ist dieser Vers nicht nachgewiesen. Was hilft es uns, wenn Leo vermutet (S. 72. 76), es stamme aus dem Formenschatz der jüngeren Tragödie? Besonders bemüht man sich für die oft bei Plautus vorkommenden Kola, die sich als trochäische Tripodien dem Auge äußerlich darstellen, eine Erklärung zu finden, bezw. diese Tripodien, die dem Gesetz von der ausschließlich paarweisen Verwendung der trochäischen Füße widersprechen, die sich aber nicht beseitigen lassen, als Metra anderer Art und Gattung zu erweisen. Euripides hat diese Kola öfters: Alk. 218. Phoen. 1023 ff., wo der Papyrus O. P. II 114 des IV. Jahrh. n. Chr. die alte Kolometrie treu bewahrt hat. Ebenso sehr oft bei

Plautus: Rud. 200, Bacchid. 643. Ein alter Grammatiker bei Diomedes S. 482, 7 nennt dieses Kolon hypodochmios, faßt den Vers also auf als eine Art von Dochmius mit Anaklasis, eine Erklärung, der Kaibel in der Ausgabe der Elektra S. 148 beigetreten ist. Der Umstand, daß weder die uns unerklärliche Vielgestaltigkeit des Dochmius in diesem Kolon nachgewiesen ist, noch daß dies Kolon in Verbindung mit Dochmien auftritt, macht diese Erklärung unwahrscheinlich. Leo schließt daraus, daß dies Kolon in Verbindung mit Kretikern vorkommt, daß es kretischen Charakters sei (S. 75 und 8): meines Erachtens geht lediglich daraus hervor, daß es trochäischen Charakters ist, was niemand bezweifelt. Es wird sich verhalten zum Creticus, wie der Dochmius zum Baccheus: –⏑ | –⏑– | –⏑– wie ⏑–– ⏑– | ⏑––, eine Gleichung, die uns nicht weiter hilft, ganz abgesehen davon, daß die Verwandtschaft des vielgestaltigen Dochmius mit dem Baccheus keineswegs außer Zweifel ist. Das einzige, was wir mit Sicherheit über dieses Kolon sagen können, ist dies: es kann kein einheitlicher, abgeschlossener trochäischer Vers sein. Dies lehrt uns der Lateiner Plautus, mit *callidum senem* kann nach lateinischem Sprachgebrauch ein jambisch-trochäischer Vers nicht schließen; er verlangt vor dem schließenden jambischen Wort das spondeische oder anapästische Wort oder Wortschluß. Mehr läßt sich zurzeit nicht sagen: wer will, mag durch Annahme von einer Pause von einundeinhalb Fuß das Kolon zum akatalektischen Dimeter anwachsen lassen.

Methodisch ist es von der größten Bedeutung zu beobachten, wie aus zwei getrennten kleineren Kola ein größerer einheitlicher Vers entsteht. Wir kennen die jambischen und die trochäischen Oktonare, die aus zwei gleichen Vershälften bestehen, und die Septenare, bei denen die Vershälften ungleich sind. Die ersteren sind vereinzelte Erscheinungen von nicht eben großer Bedeutung in der Literatur, die trochäischen wie die jambischen Septenare gehören zu den wichtigsten Versen und rhythmischen Gebilden der antiken wie der modernen Musik und Rhythmik. Es ist daraus zu ersehen, daß die griechisch-römische Rhythmik die Gleichmäßigkeit flieht, das Ungleichmäßige zu paaren sucht, so wie man es gemieden hat, dasselbe Wort zweimal mit demselben Akzent in demselben Vers anzuwenden: *nullum est iam dictum quod non sit dictum prius* geben richtig die Calliopiani und ein altes Zitat, *quod non dictum sit prius* unmetrisch der Bambinus. Ebenso ist es das Grundgesetz des Saturniers, daß das Kolon *enos Lases iuvate* nie unverändert verdoppelt werden darf, sondern daß entweder im ersten Teil die Endsilbe, im zweiten der Auftakt wegbleibt oder sonst die Dissimilation der Kola hergestellt wird. Der Saturnier stellt uns das Gebilde einer Metrik dar, die noch nicht zur Endentwicklung ihrer Gesetze gekommen ist, der trochäische Septenar ist ein vollendet gesetzmäßiges Gebilde reifster metrischer Ausbildung, der zweite Teil ist wie im jambischen Septenar durch die Katalexe dissimiliert, der Vers einheitlich, ohne Spuren früherer Trennung. Der jambische Septenar, der Lieblingsvers der römischen Komödien, im Griechischen scheinbar bald vergessen, bis er in dem Fünfzehnsilbler der byzantinischen *versus politici* plötzlich zu neuem Leben erwacht, steht zwischen beiden in der Mitte. Plautus hat diesen Vers so gebaut, das er das Ende des ersten Kolons oder Dimeters nicht nur als Versschluß behandelte, sondern auch *syllaba anceps* oder *hiatus* zuließ:

Qui suqs parentes noscere posset: eam veretur
argenti viginti minae ad mortem me adpulerunt.

Der Einschnitt nach dem ersten Dimeter ist fast durchweg kenntlich, für seine Rhythmik sind die beiden Dimeter noch zwei verschiedene Kola. Aber zwar selten, doch da und dort verwischt er die Fuge, so daß die Zäsur eine Silbe nach dem Ende des Dimeters zu stehen kommt:

Tortis superciliis, contracta fronte, fraudulentum (. . .).

Es ist ein einheitlicher neuer Vers entstanden, und in dieser Form hat Terenz diesen Vers ausschließlich angewandt. Dasselbe Bestreben nach Dissimilation zeigt auch die Entwicklung des Pentameters: die klassische Form verlangt den Schluß auf ein jambisches Wort, darum wird an den Schluß des ersten Teils ein spondeisches oder anapästisches Wort gestellt: *Dedicat et gratia sis dea mente rogat.* — Mit großer Gelehrsamkeit und mit einem Aufwand von großem Scharfsinn hat der unvergeßliche Hermann Usener versucht, den Schleier zu lüften, der über der Entstehungsgeschichte des schwierigsten aller Maße, des daktylischen Hexameters ausgebreitet ist. Der Glaube an die lichtspendende Kraft der vergleichenden Metrik war sein Führer auf diesem dunklen Pfade. Aber trotz aller Bemühungen sind wir hier von der Erkenntnis weiter entfernt wie je zuvor: Daß wirklich die Hauptzäsur die Fuge bedeutet, in der zwei daktylische Kola prähistorischer Zeit zusammenklaffen, ist nach den über den jambischen Septenar gegebenen Darlegungen allerdings wahrscheinlich. Aber eine einleuchtende Erklärung gerade der Sechszahl der Füße ist bis jetzt nicht geglückt.

Der daktylische Hexameter gilt insgemein für das älteste Metrum der Griechen: die Wahrheit dieses Satzes ist jedoch nicht zu erweisen. Aber jedesfalls etwa gleich alt, wenn nicht noch älter, ist das Metrum, das an Volkstümlichkeit den Hexameter bei weitem überragt, der trochäische Septenar des Archilochus mit seinen 8 Takten zu je 3 Zeiteinheiten. Es bedarf keines Beweises, daß dieser Vers ein Tanzlied ist, wie Aristoteles in dem oben erörterten Traktat lehrt und Aristophanes' Komödien unter anderen uns bestätigen. Es ist diese Zeile von 8 $^3/_4$-Takten aber die Grundlage der gesamten Tanzrhythmik fast aller Völker geworden, schwerlich auf Grund antiker Tradition, vielmehr einem Naturgesetz zufolge. Entsprechend der Zweiheit unserer Gliedmaßen tritt der Choreus doppelt auf, um ein Metrum zu werden, das Metrum verdoppelt sich zum Dimeter, der Dimeter zum Tetrameter, um hier seinen Stillstand, seine Katalexe zu erreichen. So ist der heutige Walzer gebaut, er besteht aus Zeilen von je 8 Takten, so gut wie alle übrigen Tanzzeilen, Bolero und Tarantella, Fandango und Sarabande. Wenn deshalb ein Metrum den Anspruch hat als Grundlage metrischer Spekulation betrachtet zu werden, so ist es der trochäische Langvers: seine weltgeschichtliche Bedeutung von Archilochos bis zum späten Kirchenlied darzulegen ist nicht hier der Ort. Wie mir indessen scheinen will, erfordert die Tatsache die größte Beachtung, daß diese Zeile von 8 $^3/_4$-Takten, also $8 \cdot 3 = 24$ musikalisch rhythmischen Einheiten genau der Ausdehnung des Hexameters entspricht, der $6 \cdot 4 = 24$ Einheiten enthält. Ist diese Übereinstimmung nicht zufällig — und die Annahme eines solchen Zufalls ist durchaus unwahrscheinlich — dann spricht vieles dafür, daß in dieser Tanzzeile von so universeller Bedeutung die Norm für die älteste rhythmische Größe gegeben war, an die sich der Hexameter unbewußt oder bewußt angeglichen hat.

Es gewährt einen ganz besonderen Reiz zu beobachten, wie mit der Prosodie der homerischen Poesie durch Fäden, die uns bis jetzt noch unsichtbar sind und unerkennbar, die Entwicklungsgeschichte der römischen Dichtformen verknüpft ist. Weit mehr als in der griechischen Metrik ist in der römischen Verslehre von einschneidender Bedeutung die Lehre von der Bedeutung von Worttrennung und Wortzusammengehörigkeit. Die Wurzeln dieser Gesetze scheinen in der Lehre von den Klauseln des homerischen Hexameters zu liegen. Es ist bekannt, daß dieser Vers, falls er im 5. Fuß den Spondeus hat, so gebaut werden muß, daß der 5. und 6. Fuß ein einziges Wort bilden: Ausgänge wie *δήμου φῆμις* sind als ein einziger Wortkomplex zu erachten, ebenso wie

ἵππου κρήνην bei Arat. 221. Offenbar wird das durch den Spondeus verletzte metrische Gefühl wieder besänftigt durch die Weichheit der Worteinheit oder Wortverbindung. Die lateinische Metrik der jambisch-trochäischen Verse wendet dieselbe Hilfe an bei metrischen Anomalien: ein Vers, der im drittletzten Fuß spondeisches oder anapästisches Wort oder Wortschluß hat, muß diese beiden letzten Füße aus diesem Wort bilden, ein Gesetz, das Phädrus nicht mehr kennt. Der Schluß *virtutem victoriam* ist gesetzlich, der Schluß *virtutem victor parat* erscheint als ungehörig. Ebenso ist ein Versschluß wie *potens parat* unerträglich, ein Schluß wie *potentiam* ohne Anstoß. In der Zeit des Cicero war das metrische Feingefühl in dieser Hinsicht besonders empfindlich.

Quintilian IX 4, 63 berichtet uns, daß Cicero Tadel erfuhr, weil er in der Anwendung der berühmten Klausel des Demosthenes – ◡ – – – πᾶσι καὶ πάσαις κἂν μήποτε βάλλῃ μήτε τοξεύῃ diese Klausel aus einem Wort bestehen ließ: wie in *archipiratae, balneatori*. Es sei dies auch *in carminibus praemolle*, wie in des Horatius Versschluß *fortissima Tyndaridarum*, aber auch bei viersilbigem Versschluß wie *armamentis* und *Apennino*. Hier ist einleuchtend, daß die Ausgänge der Spondeiazontes von Quintilian mit Unrecht herangezogen werden; denn im Spondeiazon ist der viersilbige Ausgang eine metrische Notwendigkeit: es gibt keinen Hexameter, der beispielsweise endigt *in altas urbes*. Aber wir verstehen leicht, wie das verfeinerte metrische Gefühl der Zeit Ciceros die Weichlichkeit solcher Hexameterschlüsse mißbilligt überall da, wo sie nicht zum Ausgleich metrischer Härten verwandt worden ist, wie im Spondeiazon. Ein Vers wie des Lucretius II 11:

Certare ingenio contendere nobilitate

wird seit der Zeit Ciceros deshalb gemieden, das Gesetz in der Weise erweitert, daß auch viersilbige Wörter wie (*rerum*) *novitatem* als unpassend am Versschluß und als ungehörig erachtet werden, und daß dieselben Regeln auf den Schluß des Pentameters übertragen werden. Wer den Zusammenhang dieses Gesetzes mit dem Vers des Homer anerkennt, wird nicht mit Lucian Müller die Erklärung dieser Erscheinung darin suchen, daß die Würde des Versschlusses durch ein einziges Wort nicht gewahrt werde, oder mit Meyer darin, daß die Nachahmung der Alexandriner die Zäsur im 5. Fuß zu meiden gebot — die Griechen meiden diesen fünfsilbigen Versschluß kurzweg —, oder gar mit Leo in der Rhetorschule den Ursprung dieser Erscheinung aufsuchen.

Auch andere Gesetze der lateinischen Metrik sind Erweiterungen griechischer Gesetze. *agros* kann bei Plautus und Terenz keinen Spondeus bilden, dies ist wohl nur die konsequente Durchführung der *correptio Attica*, die den römischen Dichtern aus dem attischen Drama bekannt geworden ist. Im römischen Hexameter herrscht die männliche Zäsur: auch dies wird nur eine konsequente Durchführung der Zäsuren des sizilischen Dichters Archestratos sein, der, wie aus den Fragmenten ersichtlich, die männliche Zäsur bevorzugt. Ennius hat diesen Dichter übersetzt; er hat noch mehr als jener die *semiquinaria* als Hauptzäsur zugrunde gelegt und so der römischen Metrik den Weg vorgezeichnet.'

Diese Darlegungen schloß nun der Redner mit der Bemerkung ab: die Frage nach Wortschluß und Wortzusammengehörigkeit sei das Wichtigste in der Metrik, nicht die Quantität.

Zuletzt streifte er die Literatur über die Metrik: sie sei unerfreulich, der Ton der Polemik gereizt, wie überall da, wo die Argumente fehlten. Am besten sei heute Beschränkung auf die sicheren Gesetze der lateinischen Metrik, sonst müsse der Grundsatz gelten: *In dubiis libertas*. Erst sprachlich-prosodische Observation könne fördern.

Damit waren die Vorträge, also die wissenschaftliche Seite des ganzen Kursus geschlossen und beendet.

Nun noch ein kurzes Wort über die

Geselligkeit

Neben dem Wissenschaftlichen kam wie bisher auch die Geselligkeit in den Tagen des Ferienkursus zu ihrem Rechte, teils bei gemeinsamer Mittagstafel, teils abends bei zwanglosem Zusammensein, an dem sich auch die Herren Dozenten beteiligten. So konnten entweder wissenschaftliche Fragen weiter gesponnen, oder gesellige Beziehungen weiter gepflegt oder anderseits neu angeknüpft werden. Reden, in denen die herzlichen Beziehungen zwischen Vertretern der Hochschule und denen der Lehrerschaft zum Ausdruck kamen, und launige Lieder, letztere von dem sangeskundigen, liederfrohen Kollegen Uhde-Bonn gespendet, würzten einen besonders veranstalteten geselligen Abend.

Auch die pekuniären Verhältnisse stellten sich günstig dank der erneuten Liberalität des Kultusministeriums, für welche auch hier noch der herzlichste Dank ausgesprochen sei.

Nicht geringerer Dank aber — und das sei ein für allemal hier ausgesprochen — gebührt den Bonner Dozenten dafür, daß sie Jahr für Jahr die Arbeit für den altphilologischen Ferienkursus auf sich genommen haben und, wie man weiß, auch ferner auf sich nehmen werden.

So ist für Ostern 1908 folgendes Programm gesichert:

1. Professor Dr. Brinkmann: Der Chor der altgriechischen Lyrik.
2. Geh. Rat Professor Dr. Loeschcke: Griechische Vasenmalerei.
3. Geh. Rat Professor Dr. Marx: Der Prolog des Plautinischen Rudens.
4. Privatdozent Dr. von Meß: Über den neuesten Papyrusfund zur alten Geschichte (Oxyrynchos-Papyri 5, 110—282).
5. Professor Dr. Solmsen: Griechische Götternamen.

Möge denn dieses Programm Ostern 1908 wieder eine stattliche Anzahl altphilologischer Schulmänner in der Behaglichkeit der Ferienmuße in Bonn um das Banner der Wissenschaft versammeln!

DAS HUMANISTISCHE GYMNASIUM UND DIE ANFORDERUNGEN DER GEGENWART

Von Alfred Giesecke

Was man gegen das humanistische Gymnasium, auch in seiner jetzigen, ja stark modernisierten Form, einzuwenden hat, glaubt man immer wieder am einfachsten und wirkungsvollsten dahin zusammenfassen zu können, daß man es den 'Anforderungen der Gegenwart' gegenüber als unzulänglich bezeichnet. Mag eine nach seinen Grundsätzen eingerichtete höhere Schule schließlich für die 'gute alte Zeit' ganz angemessen gewesen sein, für das Jahrhundert der Elektrizität und der Weltpolitik sei sie antiquiert. So ist es kürzlich wieder von Geh. Baurat Peters in der 'Monatschrift für höhere Schulen' (1907 November-Heft) ausgesprochen worden: 'die Entfremdung zwischen dem, was die große Mehrzahl der Schüler von der Schule mit ins Leben nehmen sollte, und dem, was die Schule ihm gibt, wächst infolge der rasch fortschreitenden neuzeitlichen Entwickelung von Tag zu Tag.' 'Für das Verständnis ihrer Mitwelt in Mensch und Natur, in Literatur und Technik bereitet der heutige Gymnasialbetrieb unzulänglich vor.' 'Die meisten Abiturienten bedürfen in ihren Lebensberufen der alten Sprachen und dessen, was damit zusammenhängt, nicht.' Ähnlich äußert sich Eickhoff in einem 'Weltpolitik und Schulpolitik' (Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen XIX 2) betitelten Aufsatz, der besonders den Mangel an praktischen Sprachkenntnissen betont.

Ist es demgegenüber nun nur das Moment der Trägheit, das Stadtverwaltungen und Eltern am humanistischen Gymnasium festhalten läßt, auch da, wo für die höhere Bildung nach den hier dargelegten Anschauungen die Bevorzugung der Oberrealschule oder doch des Realgymnasiums auf der Hand liegen sollte? Wie kommt es, daß ein Mann, wie Dernburg, dem gewiß einiges Verständnis für die Bedürfnisse des praktischen Lebens und der Weltpolitik nicht bestritten werden kann, für das Gymnasium eintritt, indem er (nach dem Bericht in der 'Frauenbildung' 1907 7/8. Heft) gelegentlich der Beratungen über Begründung einer höheren weiblichen Bildungsanstalt in Grunewald äußerte: '. . . er trete für das humanistische Gymnasium ein. Die höhere Schule solle keine Berufsbildung vermitteln . . . Der Verstand solle in den Besitz einer brauchbaren Methodik gelangen, nicht Lernstoff bloß solle übermittelt werden.' Weiter heißt es in dem Bericht: 'Herr Dernburg verriet aus seiner praktischen Erfahrung, daß aus den vielen Tausenden von jungen Männern, die er in den großen Betrieben zu beobachten Gelegenheit hatte . . . (anderen

gegenüber) die Gymnasiasten etwas Geschlosseneres gehabt hätten; das käme wohl daher, daß die Gymnasialbildung einfacher sei, weniger übertreibe.' Und Dernburg steht da nicht allein. Ein anderer, der wie wenige den Ernst des praktischen Lebens hat kennen lernen müssen, Karl Schurz, urteilt 'in seinen alten Tagen nach vielfacher Lebenserfahrung' über die Gymnasialbildung: 'Ich habe ja freilich — und leider — von dem Latein und Griechisch, das ich als Schüler wußte, im Laufe der bewegten Zeiten viel vergessen. Aber die ästhetischen und sittlichen Anregungen, die jene Studien mir gaben, die idealen Maßstäbe, die sie mir errichten halfen, die geistigen Horizonte, die sie mir eröffneten, sind mir niemals verloren gegangen. Jene Studien waren nicht ein bloßes Mittel zur Erwerbung von Kenntnissen, sondern im besten Sinne des Wortes ein Kulturelement. Und so sind sie mir mein ganzes Leben hindurch eine unerschöpfliche Quelle erhebenden Genusses geblieben. Wäre mir noch einmal die Wahl gegeben zwischen den klassischen Studien und den sogenannten «nützlichen» an ihrer Stelle, so würde ich, für mich selbst, unzweifelhaft im wesentlichen denselben Lehrplan wählen, den ich durchgemacht habe.'

Nicht minder bedeutsam ist eine soeben in den Schriften des Zentralverbandes der Industriellen Österreichs erschienene Broschüre 'Schulreform und Industrie'. Sie enthält die Ergebnisse einer Umfrage über die Erfahrungen mit der gegenwärtigen 'Mittelschule' (d. h. unserer höheren Schule) für die Betätigung in der Industrie (also nicht etwa im allgemeinen, in gelehrten Berufen usw.). Das in dem zusammenfassenden Bericht selbst als beachtenswert bezeichnete Ergebnis ist nun, 'daß selbst die ehemaligen Realschüler in der Regel für die Gymnasialbildung eintreten, weil diese ein größeres Maß allgemeiner Kenntnisse, insbesondere aber die Fähigkeit verleihe, sich in der Muttersprache gewandter und klarer auszudrücken und bisher Unbekanntes rascher und sicherer zu erfassen. Diese Antworten stützen sich auch auf Erfahrungen mit Familienangehörigen, soweit sie sich industriellen Berufen zugewendet haben, und mit Beamten der Industrie. Hier wird abermals die Überlegenheit der ehemaligen Gymnasiasten hervorgehoben ...' In den Erörterungen aber auf Grund der Enquete führt der Berichterstatter aus: 'Es muß überraschen, als Ergebnis unserer Umfrage zu finden, daß sich die industriellen Kreise zunächst für die Mittelschule auf humanistischer Grundlage aussprechen, merkwürdig gewiß, wenn man bedenkt, daß man es mit Männern zu tun hat, die in der realen Praxis stehen und in Unternehmungen tätig sind, die jenen Gebieten, welche der Humanismus beherrscht, ganz ferne liegen.'[1])

[1]) Ob die letztere Bemerkung richtig ist, wird sich im Verlauf unserer Darlegungen noch zeigen. — Von den Antworten, die das Büchlein in Auswahl enthält, spricht sich natürlich ein guter Teil auch gegen das Gymnasium aus. Hervorzuheben ist aber, daß diejenigen, die für dasselbe eintreten, seine Bedeutung in derselben Richtung erkennen, die in den Äußerungen Dernburgs und Schurzs zum Ausdruck kommt. So heißt es z. B. S. 48/9: 'Durch das Studium der humanistischen Fächer und namentlich durch die Lektüre der alten Schriftsteller wird das Denkvermögen bedeutend angeregt, so daß die Auffassungs-

Die Begründung, die hier überall den den oben mitgeteilten entgegengesetzten Ansichten gegeben wird, läßt zugleich die Ursache der verschiedenen Anschauung erkennen. Dort verlangt man von der Schule die Übermittlung unmittelbar im Leben brauchbarer Kenntnisse, hier die Ausbildung geistiger Fähigkeiten, nur mittelbare Ertüchtigung fürs Leben. Welche Auffassung ist die richtige? Mit der wohlbegründeten unserer anerkanntesten Pädagogen stimmt zweifellos nur die letztere überein. 'So lange das Wissen endlich war — heißt es bei Kerschensteiner — hatte der Ehrgeiz, es zu bewältigen, noch einen Sinn; ist es erst einmal unendlich geworden, so wird die endliche Qualität, die im Kopfe des einzelnen fruktifizierlich aufgespeichert zu werden vermag, keinen wesentlichen Wertmesser der Bildung mehr abgeben ... Diejenigen Erzieher werden als die besten gelten, die Erkenntnis und Willen an einem Minimum von Stoff zu einem Maximum der Gestaltung von Energie bringen, dadurch, daß sie es in der richtigen Weise vom Zögling selbsttätig verarbeiten lassen, daß sie den einzelnen mit wohlüberlegten Abkürzungen den Weg des Entdeckens und der Erfahrung führen, daß sie die produktive Seite im Zögling fördern' (Grundfragen der Schulorganisation S. 36). Darum müssen wir nicht nur den Stoff in den einzelnen Unterrichtsfächern paradigmatisch beschränken, sondern müssen jeder höheren Schule ein großes einheitliches Ziel stecken, das die einzelnen Unterrichtsfächer zusammenfaßt, ihnen einheitliche Richtung, deutlich erkennbare Sonderziele innerhalb einer größeren Gesamtaufgabe, der Bildung der Persönlichkeit, gibt, deren Wesen eben doch Einheitlichkeit des Strebens ist. Sehr richtig sagt Kerschensteiner weiter (a. a. O. S. 204): 'Diese wohlumgrenzte natürliche Einheit des Bildungsstoffes ist die erste Grundforderung für die Aus-

---

gabe der Absolventen des Gymnasiums in den meisten Fällen, gegenüber der der Absolventen anderer Mittelschulen, eine weit höhere ist. Für die Beamten der Industrie ist in der Regel eine derartige allgemeine Vorbildung von viel größerem Werte, als die verschiedentlichen Vorstudien in den einzelnen Fachschulen. Die Erfahrung zeigt, daß Gymnasialschüler, die nach Absolvierung ihrer Gymnasialstudien als Beamte in große Industriehäuser eintreten, viel rascher und selbständiger die Einrichtungen des betreffenden Industriehauses erfassen und sich einarbeiten, als Absolventen anderer Mittelschulen, die ja theoretisch gewiß Fachkenntnisse haben, dieselben aber praktisch oft nicht verwerten können, und infolge eines weniger ausgebildeten Auffassungsvermögens und minder angeregten Denkvermögens schwerer in der Lage sind, sich den Institutionen und Neuerungen anzupassen. Man wird tagtäglich konstatieren können, daß Beamte, die humanistische Studien hinter sich haben, den glatten Geschäftsverkehr und den notwendigen Briefstil viel besser beherrschen, als z. B. jeder Handelsschüler, der durch Jahre hindurch zur geschäftlichen Korrespondenz erzogen wurde.' Ferner (S. 50. 52): 'Eines steht aber fest, daß sowohl für Industrielle wie für deren Beamte es erforderlich ist, daß die Jugendzeit dazu benützt wird, denken und arbeiten zu lernen ... Die Vorbildung des Gymnasiums habe ich nie bereut und würde stets denselben Weg wieder einschlagen und jedem, der Industrieller werden will, hiezu raten.' Endlich (S. 72): 'Die Erfahrungen, die ich mit absolvierten Gymnasiasten gemacht habe, sind sehr gute; letztere zeichnen sich gegenüber absolvierten Realschülern dadurch aus, daß sie besonders bei Verwendung im Korrespondenzdienst infolge der besseren Beherrschung der deutschen Sprache viel formvollendeter und sachlicher schreiben und sich gewandter auszudrücken im stande sind.'

gestaltung der höheren neunklassigen Schulen. Ich kann mir sehr wohl neben dem alten humanistischen Gymnasium ein naturwissenschaftliches, ein neusprachliches, ein technisches Gymnasium als völlig gleichwertige Bildungsanstalt denken, aber nicht ein humanistisch-neusprachlich-naturwissenschaftlich-mathematisches Gymnasium, diesen Mops-Pudel-Dachs-Pinscher gewisser Organisationsdilettanten . . . Nicht daß der Schüler über tausend Dinge Bescheid weiß bei seiner Reifeprüfung, kann die Aufgabe der neunklassigen höheren Schulen sein, sondern daß er ernstlich, selbständig und mit der nötigen Kritik, ehrlich, charaktervoll, hingebend, erfüllt von der Sache hat arbeiten lernen. Männer brauchen wir, nicht Lexika.' Deshalb beweist es nichts gegen die Richtigkeit eines Bildungsmittels, daß man seiner im späteren Leben nicht bedarf: wie wenige bedürfen denn der Mathematik in ihrem Berufe. Und umgekehrt kann darum der praktische Gebrauch der modernen Sprachen mindestens nicht wesentliches Ziel des neusprachlichen Unterrichtes auf der höheren Schule sein, wie dies denn seitens der Neusprachler selbst längst erkannt und anerkannt ist.[1])

[1]) Ganz in Übereinstimmung hiermit und ganz im Gegensatz zu den Anschauungen Eickhoffs hat für die bevorstehende Tagung des Allgemeinen deutschen Neuphilologenverbandes Reallehrer Dr. Uhlemayr-Nürnberg einen Vortrag 'Der fremdsprachliche Unterricht vor dem Forum des pädagogischen Kritizismus' angekündigt, dem folgende Thesen zugrundeliegen: 'Der produktive, d. h. der auf Handhabung der fremden Sprache abzielende fremdsprachliche Unterricht entspricht nicht dem Wesen und dem Zwecke der Erziehungsschule, darum ist es im Interesse einer gedeihlichen Entwickelung des Schulwesens notwendig, daß der fremdsprachliche Unterricht rezeptiv werde, d. h. sich in Ziel und Methode auf das Verstehen der geschriebenen und gesprochenen Sprache beschränke. — Dementsprechend soll die Lektüre die Basis nicht bloß des Unterrichts, sondern auch der Prüfung sein. In dieser sollen Hinübersetzung sowie freie Arbeiten wegfallen; Diktat und Herübersetzung sollen die wesentlichen Prüfungsmittel bilden.' Dem soll sich die Beschlußfassung über folgende Leitsätze, die durch einen Vertreter des Bayrischen Verbandes eingeleitet werden sollen, anschließen: '1. Das Hauptziel des neusprachlichen Unterrichts an den Mittelschulen (in Norddeutschland: höheren Schulen) ist das gründliche Verstehen der geschriebenen und gesprochenen Fremdsprache. — 2. Die Hinübersetzung ist Unterrichtsmittel, aber nicht Zielleistung. — 3. Die Erreichung des Zieles wird beim Absolutorium (Maturum) durch Herübersetzung und Diktat nachgewiesen.' — Darum sollte doch aus ernsten pädagogischen Erörterungen jenes beliebte Argument endlich einmal verschwinden. Den praktischen Gebrauch einer Sprache lernt bekanntlich jeder Kellner und jedes Zimmermädchen im Auslande in einem Vierteljahr; wer also diese Fähigkeit braucht, verfahre wie sie; der Schulunterricht vermag das doch nur mit einer ganz unverhältnismäßigen Kraftaufwendung zu erreichen. Auch für das praktische Leben genügt übrigens im allgemeinen durchaus die Fähigkeit Durchschnitts-Schriftstücke zu lesen; denn die Zeiten, in denen wir Deutsche als die gehorsamen Diener aller anderen Nationen ihnen gegenüber deren Sprachen gebrauchten, sind doch wohl hoffentlich endgültig vorüber. Dem Engländer ist es nie eingefallen das zu tun. Im allgemeinen läßt es sich sehr wohl durchführen, daß jede Nation ihre Sprache gebraucht; das Verfahren auf internationalen Kongressen verschiedener Art zeigt das deutlich. Das Lesen einer Sprache aber lernt man auf Grund der auf dem Gymnasium erworbenen Fähigkeiten mit Leichtigkeit in kürzester Zeit. Auch das mag Karl Schurz bestätigen; der sagt: 'Ich kann von mir selbst sagen, daß ich in der Tat nur die lateinische Grammatik ganz gründlich verstanden habe, daß aber diese Kenntnis mir die grammatischen Studien in den modernen romanischen und germanischen Sprachen aller Mühseligkeit entkleidet, ja spielend leicht gemacht hat.'

Ja, für eine ganze Klasse von Berufen kann die Schule gar nicht — wir kommen darauf noch zurück —, ja kann noch nicht einmal die Fachausbildung auf der Hochschule in die unmittelbar für die Praxis des Berufes notwendigen Kenntnisse einführen. 'Von jeher — so sagt schon Schleiermacher — sind die jungen Männer aus den Schulen des Wissens unmittelbar in die Säle der Gerichtshöfe und der Verwaltungskammern geströmt, um die Menschen beherrschen zu helfen. Schaun und Tun, wenn sie auch gegeneinander reden, arbeiten einander immer in die Hände.' Für alle die Berufe, die — nicht nur in Gerichtshöfen und Verwaltungskammern, sondern auch in Kirche und Schule, wie im Sprechzimmer — 'die Menschen beherrschen' oder ihnen helfen wollen, kann jedenfalls die Schule nur die allgemein 'menschliche' Grundlage für den späteren Fachberuf geben, die ja freilich die wichtigste eben auch für dessen Ausübung bleibt. Denn für den Geistlichen wie für den Lehrer, für den Juristen wie für den Mediziner beruht alles erfolgreiche Wirken doch eben in erster Linie auf der Fähigkeit den Menschen zu erkennen und zu behandeln. Daneben kommt alles, was der einzelne an technischen Berufskenntnissen haben muß, erst in zweiter Linie in Betracht. Nicht der Rechtsanwalt ist der auch praktisch erfolgreichste — wir sehen von allen ideellen Gesichtspunkten einmal ab — der der gewiegteste Jurist ist, sondern der menschliches Wesen richtig einzuschätzen, die Mittel, auf es zu wirken, in Wort und Schrift zu beherrschen weiß; nicht der Geistliche der wirkungsvollste, der Theologie 'durchaus studiert mit heißem Bemühen', sondern der das Menschenwesen in Gutem und Bösem, in Höhen und Tiefen kennt; nicht der Arzt der beste, der all die Mittel und Mittelchen gegen große und kleine Leiden zu nennen weiß, sondern der das Vertrauen des Patienten durch Einfühlen in dessen Psyche gewonnen hat. Von der Aufgabe des Lehrers versteht es sich von selbst.

Die Wirkung auf den Menschen ist also das, was wir in erster Linie von denen verlangen, die diese Berufe ausüben, deren eigentliches Objekt der Mensch ist, an deren Wesen Elektrizität und Weltpolitik bis heute wenigstens nichts geändert haben, ebensowenig wie an dem innersten Wesen des Menschen selbst. Ihre Verwalter bedürfen eben darum, auch praktisch genommen, einer menschlichen Bildung in erster Linie. Das ist aber eben die Bildung, die schon das alte Gymnasium geben wollte; in dieser Richtung besaß es eine 'wohlumgrenzte natürliche Einheit des Bildungsstoffes', wie es ganz richtig Harnack in seinem bekannten Vortrage formuliert hat: 'das Ideal (des alten Gymnasiums) war der an der Antike und Geschichte gebildete, philologisch geschulte junge Humanist; weil ihm nichts Menschliches fremd sein soll, muß er auch eine gewisse Kenntnis in der Mathematik und Physik haben. Aber das Menschliche im engeren Sinne, der Mensch, ist sein eigentliches Gebiet, und sein großes Paradigma ist das klassische Altertum. Alle, welche bestimmt sind, in die leitenden oder ausführenden Stellen in Staat, Kirche und Gesellschaft einzutreten, sollen eben diese Bildung besitzen.'

Sehen wir hierbei von den zur Erreichung des Zieles dienenden Mitteln ab (d. h. der Bildung an dem und durch das Altertum), so bleibt die Notwendig-

keit einer solchen humanistischen Schule, deren Bereich also 'der Mensch und seine Beziehungen' ist (vgl. Schnupp, Deutsche Aufsatzlehre S. 13) auch in der Gegenwart zunächst für alle jene humanistischen Berufe durchaus bestehen. Aber über diese hinaus ist auch in den Berufen des sogenannten praktischen Lebens in weitem Umfange eben doch menschliche Bildung die Grundlage jeder größeren Wirksamkeit, von Berufen, wie meinem eigenen, ganz abgesehen, der, auf der Grenze zwischen Wissenschaft und Praxis stehend, von altersher die Verwandtschaft mit den humanistischen in Anspruch genommen hat, und in dem ich selbst eine erweiterte humanistische Bildung täglich als die beste Förderung praktischer Wirksamkeit empfinde. Vielmehr spielt auch für die Leitung eines größeren kaufmännischen oder technischen Betriebes jene Fähigkeit, in den Menschen sich zurechtzufinden und mit menschlichen Dingen schalten zu können, eine ganz bedeutsame Rolle, die dem des Besitzes technischer Kenntnisse mindestens gleichkommt. Nicht als ob jene allein genüge und als ob darum nun die Bildung aller Menschen darauf gerichtet werden sollte: wir brauchen zweifellos auch solche, die möglichst unbekümmert um 'Menschliches' der Natur sich zu bemächtigen wissen auf all den verschiedenen Wegen, die Naturwissenschaft und Technik ausgebildet haben, und es ist zweifellos ein bedeutsamer und bleibender Fortschritt, daß für die nach dieser Richtung Beanlagten eine der humanistischen gleichwertige höhere Bildung die Ausbildung ihrer Fähigkeiten ermöglicht. Aber daß man, auch für das praktische Leben — in begreiflicher Reaktion — jetzt ihre Bedeutung gegenüber der des humanistischen Momentes überschätzt, kann auch keinem Zweifel unterliegen. Ja, daß vielmehr auch im praktischen Leben der bleibende Erfolg vor allem auf jenen menschlichen Fähigkeiten beruht, dafür gibt es beinahe so viel Beispiele aus der Geschichte des Handels und der Industrie, als bedeutende Menschen hier gewirkt haben und wirken. Die interessanteste Bestätigung aber dieser Anschauung von der Bedeutung 'menschlicher' Bildung auch für die Praxis bietet ein kürzlich in deutscher Übersetzung (Leipzig, C. B. Poeschel) erschienenes Buch eines Zeugen, dem man wiederum Vertrautheit mit den Bedürfnissen des praktischen Lebens nicht wird abstreiten können. Es ist der Teilhaber eines der größten amerikanischen Warenhäuser, Harlow N. Higinbotham, der im Vorwort seines Buches sagen kann, daß das, was er in ihm ausführe, 'das Resultat einer 38jährigen Erfahrung und ununterbrochenen Arbeit in einem einzigen Geschäft' sei. 'Im Laufe dieser langen Zeit war der Verfasser von der niedrigsten Stellung an bis zum Teilhaber und Leiter des ganzen Unternehmens tätig, stand mit Ausnahme der ersten Jahre mit den jungen Leuten des Geschäftes in ununterbrochenem Verkehr, und die Pflichten seiner Stellung forderten von ihm ein wachsames Auge für die in dem Labyrinth der kaufmännischen Tätigkeit am meisten vorkommenden Fehler und Mißgriffe junger aufwärtsstrebender Anfänger.'

Was ist es nun, was dieser Mann in dem 'Die Erziehung zum Kaufmann' betitelten Buche als grundlegend für den Erfolg im kaufmännischen Beruf betrachtet? Ist es etwa gründliche Vertrautheit mit der Buchführung, oder sind

es hervorragende Warenkenntnisse, sind es volkswirtschaftliche Studien, oder — wie man etwa im Sinne Eickhoffs erwarten sollte — perfekte Sprachkenntnisse? Nichts von alledem, sondern was von ihm als das A und O aller Erfolge hingestellt wird, ist, daß der Kaufmann die Fähigkeit besitzen müsse, die Menschen zu erkennen und zu behandeln. Schon für den Lehrling, sagt er, entscheide 'der Grad, in welchem er die Individualität des Hauses, seiner Angestellten und Abteilungschefs zu erfassen gelernt hat, ob er sich für den kaufmännischen Beruf eigne, der in der Hauptsache das Spiel ist, die menschliche Natur zu beurteilen und ein gut ausgedachtes System und Methoden des richtigen Handelns zu befolgen.' Man höre, wie er die Anforderungen skizziert, die der Posten des Kreditdezernenten eines großen Warenhauses, so einer Art 'Minister des Äußeren' stellt. Sein Inhaber muß 'vor allem imstande sein, einem unangenehmen Briefe eine Form zu geben, welche nicht beleidigt und doch ihren Zweck erreicht. Hunderte sind wohl imstande, eine delikate Angelegenheit sehr delikat von Angesicht zu Angesicht zu behandeln, aber versagen völlig, wenn sie die Sache brieflich erledigen sollen; sie verlieren die Leichtigkeit und Genauigkeit des Ausdruckes, fassen sich entweder so knapp, daß ihre Kunden sie für kalt und brüsk halten, oder machen einen solchen Wortschwall, daß der Provinzkaufmann aus der Menge von Worten eine gewisse Unentschlossenheit herausliest; gleichsam als ob man sich scheue, eine Sache gerade heraus zu sagen'. Dem entspricht umgekehrt die Beobachtung der eingehenden Korrespondenz. 'Das erste, was der Kreditdezernent jeden Tag tun muß, wenn er früh ins Comptoir kommt, ist, sich das Geschäftsthermometer des Hauses anzusehen. Es gibt keine bessere Bezeichnung für die täglich eingehende Korrespondenz.' Wie aus den Briefen, muß er aus dem persönlichen Verkehr mit den Kunden sich ein Bild zu machen suchen, nichts darf er dabei außer acht lassen. 'Jede Einzelheit der Auskunft, die zu einer klareren Vorstellung von dem Wohnorte des Kunden beiträgt, von der natürlichen Beschaffenheit jener Gegend, den dortigen Ernten, Industriezweigen und sonstigen Erwerbsmöglichkeiten, muß im Auge behalten werden. Oft wird der Kaufmann auch ein Wort fallen lassen über seine Familienangelegenheiten, die einen unmittelbar wirksamen Einfluß auf den Stand seiner Beziehungen zu dem Engroshause haben können. Sind Frau oder Kinder kränklich, hat er einen ungeratenen Sohn oder einen sehr großen Haushalt, so ist es ganz selbstverständlich, daß die Lasten seiner Privatausgaben sehr schwer sind und einen Einfluß auf seine geschäftlichen Erfolge haben können. Wenn auch vielleicht sein Geschäft nicht unmittelbar geschädigt wird durch solche Privatausgaben, so mögen doch Sorge und Kummer so auf Gemüt und Energie drücken, daß sie seine Lebenskraft aufsaugen und ihn mutlos oder sogar gegen sein Geschäft gleichgültig machen.'

Faßt man das Wesen kaufmännischer Aufgaben so auf, so besteht durchaus nicht eine unüberbrückbare Kluft zwischen ihnen und dem, was die 'humanistische' Schule zu lehren suchen muß. Im Gegenteil: sie bildet gerade die Fähigkeiten, die der Kaufmann nach dieser Auffassung nicht nur im großen,

sondern auch im kleinen in erster Linie braucht. Und doppelt gilt es natürlich nun von den wirklich großen, entscheidenden Aufgaben der obersten Leiter großer Betriebe. Auch hierfür ein Beispiel — der Inhaber eines großen Geschäftes, der nicht erlauben wollte, 'daß außer ihm noch jemand Einblick in das ganze Geschäft hätte. Sobald seine Untergebenen zu wissen begannen, was er für gefährlich hielt, entließ er sie. Und was war die Folge? Er zog Männer für die höheren Stellungen in den Konkurrenzhäusern groß und setzte dem Geiste der Loyalität seiner eigenen Angestellten einen sehr unwünschenswerten Dämpfer auf. Seine Leute hatten bald heraus, daß es nicht gut für sie sei, zuviel zu wissen. Wegen seiner starken Individualität und seines großen Finanzgenies vermochte er trotzdem zu prosperieren, aber in dem Augenblicke, in welchem seiner Hand das Steuer entfiel, zertrümmerte der Geist des Mißtrauens unter seinen Angestellten das große Unternehmen, das er aufgebaut hatte. Hätte er eine andere Taktik befolgt und einen Lohn auf hohe Befähigung zur Leitung des Geschäftes und auf umfassendstes Verständnis für alle Teile desselben gesetzt, dann hätte dieses Haus ohne Zweifel noch Generationen lang seinen Namen weiter geführt, anstatt mit fast unheimlicher Schnelligkeit aus dem Geschäftsleben zu verschwinden. Die zusammenhaltende Macht in einem großen Unternehmen ist der Geist des gegenseitigen Vertrauens. Er ist das notwendigste Mittel zum Erfolge.' Man sieht zugleich: 'ideale' Auffassung menschlicher Dinge ist auch die — fast immer — 'praktischste', wenn man nicht geschäftliche Kirchturmspolitik treibt.

Das sind nur ein paar Beispiele — aus dem ganzen Buch spricht der gleiche Geist, und es zeigt deutlich, wie man doch auch vom höchst realen Standpunkt aus ganz andere Dinge als Grundlagen des Erfolges betrachten kann, als 'praktische' Kenntnisse, die sich unmittelbar verwerten lassen, nämlich im Grunde eben jene menschliche Bildung, d. h. die Fähigkeit menschlich zu fühlen und die Motive menschlichen Fühlens und Handelns zu verstehen. Jedenfalls gibt es genug Raum der Betätigung für solche Menschen, die darauf ihr Wirken auch im praktischen Leben am sichersten gründen.

Dann ist die Frage, wie diese 'menschliche' Bildung am besten zu übermitteln ist — und hier sei es dem Laien gestattet, auch einige pädagogische Erwägungen vorzubringen, die aber mehr als Fragen an die Sachverständigen gemeint sein sollen. Dabei sei einem Einwurf von vornherein begegnet, der nahe genug liegt: daß jene Fähigkeit angeborene Gabe sei, sie zu lehren vergebliches Bemühen. Gewiß wird man sich — im Positiven, wie im Negativen (auch dies letztere ist zu betonen) — darüber nicht unklar sein dürfen, daß die natürliche Begabung hier wie überall das Beste tun muß. Aber daß auch die höchste Begabung und gerade sie der Ausbildung bedarf, bezweifelt wohl niemand — sonst sei er auf das Selbstzeugnis Goethes über das Verhältnis der Begabung zu deren Ausbildung bei sich selbst verwiesen, der bekanntlich auch in praktischer Tätigkeit nicht Unverächtliches geleistet hat. Goethe mag auch den zweiten negativen Einwand beheben, warum die Schule dann nicht alle zu trefflichen Menschen mache, mit einer gerade von unserem speziellen Thema

ausgehenden, aber allgemein geltenden Bemerkung, die er zu Eckermann macht, als dieser ihm gegen den Rat zur Beschäftigung mit den Griechen einwirft: 'Für hochbegabte Naturen mag das Studium der Schriften des Altertums allerdings ganz unschätzbar sein; allein im allgemeinen scheint es auf den persönlichen Charakter wenig Einfluß auszuüben. Wenn das wäre, so müßten ja alle Philologen und Theologen die trefflichsten Menschen sein. Dies ist aber keineswegs der Fall, und es sind solche Kenner der griechischen und lateinischen Schriften des Altertums eben tüchtige Leute oder auch arme Wichte, je nach den guten oder schlechten Eigenschaften, die Gott in ihre Natur gelegt oder die sie von Vater und Mutter mitbrachten.' 'Dagegen ist nichts zu erinnern', erwiderte Goethe; 'aber damit ist durchaus nicht gesagt, daß das Studium der Schriften des Altertums für die Bildung eines Charakters überall ohne Wirkung wäre. Ein Lump bleibt freilich ein Lump, und eine kleinliche Natur wird durch einen selbst täglichen Verkehr mit der Großheit antiker Gesinnung um keinen Zoll größer werden. Allein ein edler Mensch, in dessen Seele Gott die Fähigkeit künftiger Charaktergröße und Geisteshoheit gelegt, wird durch Bekanntschaft und den vertraulichen Umgang mit den erhabenen Naturen griechischer und römischer Vorzeit sich auf das herrlichste entwickeln und mit jedem Tage zusehends zu ähnlicher Größe heranwachsen'. Doch verlassen wir uns auch auf Goethes Autorität nicht, wenn wir uns nun fragen, wie jene Aufgabe der Menschenbildung am besten zu lösen sei, sondern prüfen wir sie unvoreingenommen.

Die Aufgabe ist also, dem jungen Menschen (das ist stets zu beachten) Sinn und Fähigkeit für die Behandlung menschlicher Dinge zu geben — nicht etwa sie ihm an den Dingen zu lehren, die er später behandeln soll, wie etwa von dem in den zuerst erwähnten Aufsätzen eingenommenen Standpunkte aus gefordert werden könnte. Und darin eben liegt die große Schwierigkeit, gegenüber der Ausbildung der Fähigkeit, mit den Dingen der Natur fertig zu werden. Diese kann unmittelbar an der Beschäftigung eben mit den Gegenständen gebildet werden, die im späteren praktischen Leben die Grundlagen der Wirksamkeit sind. Das ist für die menschliche Bildung ausgeschlossen; Versuche dieser Art sind mit Recht immer mehr oder weniger als Spielerei betrachtet worden.

Faßt man die Aufgabe der menschlichen Bildung also, unter Berücksichtigung des hier und oben Gesagten, richtig auf, so wird man zunächst als ihre Grundlage die Beschäftigung mit der Sprache — ganz im allgemeinen — betrachten müssen. Natürlich nicht unter dem 'praktischen' Gesichtspunkte, sondern, weil sie nach W. v. Humboldt 'der Ausdruck des Geistes und der Weltanschauung des Redenden ist', weil sie als solche zuerst betrachten und kennen lernen muß, wer sich mit menschlichen Dingen befassen will, die nach Fichte 'den einzelnen bis in die geheimste Tiefe seines Gemütes bei Denken und Wollen begleitet und beschränkt oder beflügelt . . ., welche die gesamte Menschenmenge, die dieselbe redet, auf ihrem Gebiete zu einem einzigen gemeinsamen Verstande verknüpft, welche der wahre gegenseitige Durchströmungspunkt der Sinneswelt und der der Geister ist'. Das aber ist eben durch nichts

besser zu erreichen, als durch die Beschäftigung gerade mit den alten Sprachen, wie Zielinski das trefflich in seinem ausgezeichneten Buche 'Die Antike und wir' im einzelnen darlegt, und worauf verwiesen werden muß und kann. Die 'Gleichberechtigung' der modernen Sprachen in diesem Sinne nachzuweisen, wird immer vergebliches Bemühen bleiben. Die wohltuende Wirkung insbesondere der geistigen Zucht des Lateinischen kann man bei jedem Sextaner neu beobachten. Vor allem, wie Zielinski eben sehr richtig zeigt, das, was man philologisch Interpretieren nennt, gibt es im Grunde eben nur bei den Alten, und gerade das ist die Tätigkeit, die im Grunde später jeder in einem humanistischen Berufe Tätige und, wie wir oben gesehen haben, im großen Umfange auch der Kaufmann ausübt, nämlich sich in die Absichten und die Individualität eines anderen versenken, gleichmäßig Kleines und Großes beachten, das einzelne Wort, wie die Gesamthaltung in Schrift und Rede, zwischen und hinter den Zeilen lesen, genau und doch nicht pedantisch sein, von Verstand und Gefühl gleichmäßig sich leiten lassen. Und eben das ist das 'Können', das das Gymnasium seinem Schüler mitgibt, und das ihm im späteren Leben nicht nur als Juristen, sondern auch als 'Kreditdezernenten', wie wir oben sahen, zu gute kommen wird.

Nächst dem Sprachunterricht hat dem Zwecke der menschlichen Bildung, d. h. der Ausbildung der Fähigkeit, menschlich und mit den Menschen zu fühlen, die Lektüre zu dienen, wie zu einem guten Teile auch der historische Unterricht: und es ist ihre eigentlichste und vornehmste Aufgabe. Ist es richtig, daß 'echte Kunst uns das Leben in seinen Höhen und Tiefen enthüllt'[1]), so kann umgekehrt die Aufgabe der Lektüre nur sein, die Jugend auf die ihr angemessene Weise zum Leben zu führen. 'Die junge Welt will den Einzelfall vor sich sehen, in greifbarer Wirklichkeit oder durch die Wünschelrute der Phantasie. Erst dann erwacht das Gefühl zu voller Kraft, und wenn es stark genug ist, verdichtet es sich zu einer Erkenntnis. Nur die den Menschen mit unwiderstehlicher Gewalt erfassende Gewißheit ermöglicht die wahre Urteilsfähigkeit und die sittliche Tat. Ihre Voraussetzung aber ist das «Erlebnis»... Der Schüler verfügt durch die Lektüre über eine Erfahrung, die leicht vielseitiger ist als seine späteren Erlebnisse; denn die Gesichtsweite und die Tiefe des großen Gestalters überwiegt die von einem Schock anderer Menschen' (Schnupp a. a. O. S. 19, 21). Und was Fichte sagt: 'Geister der Vorwelt, deren Schatten mich unsichtbar umschweben, Griechen und Römer, an deren noch fortlebenden Schriften mein Geist sich zuerst versuchte, die ihm diese Kühnheit, diese Verachtung der List, der Gefahr und des Todes, dieses Gefühl für alles, was stark und groß ist, unmerklich in meine Seele hauchten', bestimmt sehr richtig die Leistung jeder ihr eigentliches Ziel erreichenden Lektüre, richtig vor allem auch in bezug auf die Unmerklichkeit der Wirkung — deshalb kommt es auch später nur einem kleinen Teil zum Bewußtsein, was er mit und von

[1]) Man vgl. hierzu die schönen Ausführungen bei Dilthey, 'Kultur der Gegenwart', Band I 7 in dem einleitenden Aufsatz über das Wesen der Philosophie, bes. S. 49 ff.

den Alten (und den Neuen) gelernt hat, und es ist darum das Durchschnittsurteil: 'was haben uns die alten Griechen und Römer denn genützt?' durchaus nicht maßgebend für den tatsächlichen Sachverhalt. Mag auch im Urteil der Lehrenden hier und da eine Überschätzung unterlaufen; man darf das nicht, wie Peters es tut, einseitig hervorheben, ohne die entgegenstehende Tatsache auch zu erwähnen.

Ist diese Aufgabe des literarisch-historischen Unterrichts in der Schule richtig bestimmt, dann ist die Frage, ob und in welchem Sinne die antike Literatur hierfür besonders geeignet ist. Und ich glaube, auch das ist zu bejahen. Denn wenn Schnupp (a. a. O. S. 21) sagt: 'Sämtliche Dramen und sonstigen Abhandlungen, die in der Schule gelesen werden, sind eigentlich für die Schüler (und für zwei Drittel der Erwachsenen) zu tief und zu schwer', so gilt das sicher am wenigsten für die antike Literatur in einer den Bedürfnissen der Schule entsprechenden Auswahl. Die einfacheren äußeren Verhältnisse, die einfachere Auffassung und Darstellung menschlicher Beziehungen, die all jenen Werken eignet, machen sie, scheint mir, in ganz besonderem Maße geeignet, daß der heranwachsende Mensch sich an ihnen heranbilde.[1])

---

[1]) Das hier Gesagte sei besonders nur als die zur Prüfung durch die Sachverständigen anregende Frage eines Laien verstanden. Aber es scheint mir in der Tat einer der wichtigsten Punkte in der Frage der Berechtigung des Gymnasiums in unserer Zeit. Historische Aufgaben der Lektüre lassen sich in weitem Umfange mit Übersetzungen lösen, nicht aber jene menschlich bildenden: hier kommt außer der sachlichen Eignung der Lektüre in Verbindung mit dem oben über die Sprache Ausgeführten vor allem der Vorzug hinzu, den jede Fußwanderung, auch wenn sie zwingt, oft den Blick im Vorwärtsschreiten an den Boden zu heften, vor der Fahrt in der Bergbahn hat. Die fremdsprachliche Lektüre zwingt zu Fuß zu gehen, und die altsprachliche ganz anders als jede neusprachliche. — Den inneren Wesensunterschied antiker und moderner Literatur hat jetzt in wichtigen Punkten Misch (Geschichte der Autobiographie I, Altertum) dargetan (vgl. bes. S. 77 ff. und 114 ff.); was hier als Beschränkung der antiken Literatur erscheint, vor allem der vorhellenistischen, ist, scheint mir, pädagogisch im dargelegten Sinne betrachtet, ein Vorzug. Es ist das, was in der bildenden Kunst ohne weiteres gefühlsmäßig jedes antike von einem modernen Kunstwerk unterscheiden läßt, so schwer es ist, das Unterscheidende in Worte zu fassen. Besonders augenfällig wird der Unterschied im Drama, das überhaupt seinen besonderen Wert für die Schullektüre im Sinne der hier vertretenen Auffassung hat (vgl. Gaudig, Miterleben, im 'Säemann' 1907 Heft 10—12). Wenn etwas, sind Goethes Dramen zu schwer für die Schule (und eben auch für einen großen Teil der Erwachsenen), bei Schiller ist das rein Menschliche viel stärker, nicht nur durch das Darum und Daran des Historischen, sondern auch durch die Charaktergestaltung verdeckt als z. B. bei Sophokles. Schiller hat das auch selbst und, wie mir scheint, ganz richtig, einmal ausgesprochen (Brief an Goethe vom 4. IV. 1797): '. . . Es ist mir aufgefallen, daß die Charaktere des griechischen Trauerspiels, mehr oder weniger, idealische Masken und keine eigentliche Individuen sind, wie ich sie in Shakespeare und auch in Ihren Stücken finde. So ist z. B. Ulysses im Ajax und im Philoktet offenbar nur das Ideal der listigen, über ihre Mittel nie verlegenen, engherzigen Klugheit; so ist Kreon im Ödip und in der Antigone bloß die kalte Königswürde. Man kommt mit solchen Charakteren in der Tragödie offenbar viel besser aus, sie exponieren sich geschwinder, und ihre Züge sind permanenter und fester.' Vorher heißt es: 'Der Neuere schlägt sich mühselig und ängstlich mit Zufälligkeiten und Nebendingen herum, und über dem Bestreben, der Wirklichkeit recht nahe zu kommen, beladet er sich mit dem

Die Einwendung, daß die Alten zu alt und zu unmodern seien, um uns noch etwas lehren zu können, ist dann also vollkommen hinfällig, wenn man so der Beschäftigung mit ihnen das rechte Ziel steckt: in diesem Sinne sind sie, und namentlich für die Jugend, die ewig Jungen — ganz abgesehen von den historischen Zusammenhängen. Denn des Menschen Herz und Sinn hat sich im Guten und Bösen seit ihren Zeiten im Grunde nicht geändert; 'Homers Gemeinde ist zerfallen, aber die Liebe Hektors und Andromaches ist darum nicht zum Anachronismus geworden' (Zielinski a. a. O. S. 59). Und gerade diese Einsicht und die daraus zu gewinnende richtige Schätzung der wahren Lebensmächte und Lebensgüter ist ein weiterer, wenn man will, idealer, im Grunde höchst realer Gewinn, den die Beschäftigung mit den Menschen in den Werken der Alten bringt. Sie lehrt ganz greifbar erkennen, was bleibend und was vergänglich, was wesentlich und unwesentlich, was darum des Schweißes der Edlen oder eines jeden Menschen, der zu ihnen zählen will, wert ist und was nicht. Dieser 'reale Idealismus', wie ich sagen möchte, macht aber auch im geringsten nicht zum Leben untauglich, wenn man es nicht gerade als Aufgabe des einzelnen betrachtet, es so angenehm als möglich für sich zu gestalten. Das haben die im wesentlichen auf dem humanistischen Gymnasium gebildeten Generationen bewiesen, in denen der politische und wirtschaftliche Aufschwung Deutschlands sich vollzogen hat. Und unsere Betrachtungen werden das nicht als wunderbar, wie man wohl oft will, sondern als durchaus begründet erkennen lassen, wie sie die innere Berechtigung der oben wiedergegebenen, dem Gymnasium günstigen Urteile von Männern des praktischen Lebens verstehen lassen werden. Und darum brauchen wir ebenso wenig für das Zeitalter der Weltpolitik wie für das der Elektrizität eine andere Bildung des Teiles unserer führenden Kreise, der, ebenso notwendig wie der 'realistisch' beanlagte und ausgebildete, seine Wirksamkeit auf die Beherrschung der menschlichen Dinge gründen will. Gewiß müssen wir alle unsere Kräfte daran setzen, um in den nächsten Jahrzehnten oder auch Jahrhunderten uns zu behaupten; aber wir werden das nur und andererseits auch am sichersten tun können, wenn wir

Leeren und Unbedeutenden, und darüber läuft er Gefahr, die tiefliegende Wahrheit zu verlieren, worin eigentlich alles Poetische liegt . . . Ich habe dieser Tage den Philoktet und die Trachinierinnen gelesen, und die letzteren mit besonders großem Wohlgefallen. Wie trefflich ist der ganze Zustand, das Empfinden, die Existenz der Dejanira gefaßt! Wie ganz ist sie die Hausfrau des Herkules, wie individuell, wie nur für diesen einzigen Fall passend ist dies Gemälde, und doch wie tief menschlich, wie ewig wahr und allgemein. Auch im Philoktet ist alles aus der Lage geschöpft, was sich nur daraus schöpfen ließ, und bei dieser Eigentümlichkeit des Falles ruht doch alles wieder auf dem ewigen Grund der menschlichen Natur.' — An Philosophie und Lyrik (Horaz) sei in dieser Hinsicht nur erinnert. Homers einzigartige Stellung ist ja seit alters als eben in dieser reinen Menschlichkeit beruhend erkannt (vgl. die gerade nach dieser Richtung gehende Erläuterung Finslers in 'Aus deutschen Lesebüchern' Band VI 2). Darin dürfte auch die bevorzugte Stellung der eigentlich klassischen Erzeugnisse, d. h. derjenigen, mit und in denen der griechische Geist selbt zum ersten Male in sich all das entwickelt hat, was seitdem die Grundlage und das eigentliche Wesen unserer Kultur geblieben ist, im Schulunterricht begründet sein.

unsere Eigenart wahren und aus ihr heraus unser Bestes im Wettkampf der Nationen tun. Und die weist uns eben auf das Festhalten an jenem Idealismus. Von jeher hat der Deutsche am wenigsten von allen Nationen etwas zu leisten vermocht, ohne die Überzeugung, damit etwas dauernd Wertvolles zu schaffen, weil ihm von Natur es am wenigsten leicht wird, sich in der 'Welt' zurecht zu finden. Das lehrt seine ganze Geschichte. Gewiß sollen wir darum daran arbeiten, die Philisterei und Träumerei zu überwinden; aber das erreichen wir nicht, indem wir die Grundlage unseres ganzen Wesens wegstoßen, sondern indem wir sie bewußt zur Grundlage von dessen Ausbildung machen. Der Deutsche, der sich englisch oder amerikanisch trägt und damit zum Engländer oder Amerikaner geworden zu sein glaubt, macht sich in unseren Augen mit Recht nur lächerlich. Im Grunde ist es aber nichts anderes, wenn wir geistig und besonders in der Erziehung uns mit einem Male englisch oder amerikanisch tragen wollen und damit glauben, die Vorzüge dieser Nationen uns anzueignen. Gerade im ausschlaggebenden Punkte, eben dem Sichzurechtfinden in den menschlichen Dingen, ist uns der Engländer und Amerikaner durch eine größere instinktive Begabung überlegen — sie findet in der Eigenart der Dichterpersönlichkeit Shakespeares ihren bezeichnenden Ausdruck[1]) —, ferner durch größere Entschlußfähigkeit, aber auch durch größere Rücksichtslosigkeit. Seine Erfolge beruhen darum auf ganz anderer Basis, als unsere — jene Gabe können wir ihm nie und nimmer 'nachmachen'; wir müssen auf eigenem Wege gleich weit zu kommen suchen. Und andererseits, je schwieriger unsere Verhältnisse und je verwickelter sie werden, eine desto unentbehrlichere Mitgabe fürs Leben ist jener richtige Idealismus gerade auch für die führenden Männer des praktischen Lebens, und je mehr wir eine soziale Gestaltung unseres Erwerbslebens anstreben, je mehr wir als Triebfedern das bloße Hasten und Jagen nach Gewinn oder Erfolg zurückgedrängt wünschen, je mehr wir von diesem Amerikanismus, der schon in Amerika selbst überwunden zu werden beginnt, loszukommen suchen, desto mehr bedarf auch der im praktischen Leben Stehende jenes Idealismus, um an seinem Posten auszuharren auch in schlimmen Zeiten.

Betrachten wir so die Anforderungen des praktischen Lebens, das vor allem 'Menschen' verlangt, nicht 'Lexika', aber auch nicht 'Maschinen', und so das, was das Gymnasium leisten kann, das durch Sprache und Dichtung zum Menschen die Jugend hinführt, so gelangen wir, wesentlich anders über das Verhältnis beider auch vom praktischen Standpunkt aus urteilend, als die eingangs erwähnten Stimmen, zu dem Ergebnis, daß auch den Bedürfnissen des XX. Jahrhunderts nach der einen Seite der Bildung das Gymnasium volle Genüge tut und daß das, was es besonders leisten kann, uns gerade für unsere nationale Zukunft bitter notwendig ist. Freilich es muß ein Gymnasium bleiben; an der 'wohlumgrenzten natürlichen Einheit seines Bildungsstoffes' darf nicht Jahr um Jahr ein Stückchen nach dem anderen abgebröckelt und dürfen wiederum nicht andere

[1]) Man vgl. die Gegenüberstellung Shakespeares und Goethes bei Dilthey, Das Erlebnis und die Dichtung.

unorganische Flicken eingesetzt, auch darf, wie es wenigstens für einen Teil der Schüler jetzt mehrfach geschieht, die krönende Kuppel nicht 'modernisiert' werden. Das Gymnasium bedarf aller solcher Rettungen nicht, wenn man es nur ganz bleiben läßt eine humanistische Schule, die es sich zur Aufgabe macht, zunächst 'unvermerkt', dann immer bewußter ihre Schüler sich zu Menschen heranbilden zu lassen, denen nichts Menschliches fremd ist, und die damit die beste Mitgabe auch ins praktische Leben mit hinausnehmen.

HUMANISTISCHE UND REALISTISCHE BILDUNG IN ENGLAND

Von Eugen Borst

In einer Zeit, wo bei uns der Streit zwischen Gymnasium und Realschule durch die offizielle Anerkennung der Gleichwertigkeit der von beiden vermittelten Bildung kaum erst zur Ruhe gekommen ist, ist es vielleicht nicht uninteressant, die Blicke über den Kanal zu lenken, um zu sehen, wie dort die Verhältnisse sich gestaltet haben. Wir werden von vornherein nicht allzuviel erwarten: erst vor einem Jahr hat die erneute Ablehnung der Einführung des Dezimalsystems der Welt wieder einmal die Augen darüber geöffnet, wie konservativ der 'fortschrittliche' Engländer auf diesem Gebiete ist. Womöglich noch konservativer ist der Engländer auf dem Gebiet des höheren Unterrichtswesens.[1])

In keinem Lande spielt heute noch das Lateinische und das Griechische eine größere Rolle als in England. Das erklärt sich aber keineswegs bloß aus dem angeborenen Konservatismus des Engländers; diese Tatsache ist vielmehr zugleich ein Reflex der geschichtlichen Entwicklung, ein Beweis, wie tief der Humanismus in dem Lande Wurzel geschlagen hat.[2])

Wichtig für die Verbreitung der humanistischen Bestrebungen in England wurden die großen Konzilien am Anfang des XV. Jahrh. und die damit in Zusammenhang stehenden Besuche Englands durch Humanisten wie Gian Francesco Poggio Bracciolini und Enea Silvio Piccolomini. Einen begeisterten Verehrer und mächtigen Gönner fanden die neuen Studien in dem jüngsten Sohne Heinrichs IV., dem Herzog Humphrey von Gloucester. Die Zeit der Rosenkriege hielt zwar bei dem englischen Humanismus die Zeit der Blüte hintan; nichtsdestoweniger wuchs er, wenn auch langsam und still, heran. Mit der Wiedererweckung des klassischen Altertums ging eine Erneuerung des gesamten Bildungs- und Unterrichtswesens Hand in Hand. 1441 wird das be-

---

[1]) Zur allgemeinen Orientierung vgl. C. Schöll, Großbritannien und Irland 1880 (in Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl. III. Band) und die erschöpfende Darstellung von K. Breul, Das höhere Schulwesen in England 1897 (in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre I 2). Neuerdings besonders G. Wendt, England, seine Geschichte, Verfassung und staatlichen Einrichtungen. 3. Aufl. 1907. — In der zum größten Teil erschienenen 2. Aufl. von Reins Handbuch der Pädagogik ist nach einer Mitteilung der Verlagsbuchhandlung der Artikel über das Großbritannische Schulwesen noch nicht druckfertig.

[2]) Hierzu ten Brink, Geschichte der englischen Literatur, II. Band, herausgeg. von A. Brandl 1893.

rühmte College zu Eton, 1443 das in engster Verbindung damit stehende Kings College zu Cambridge gestiftet, wie überhaupt die Stiftung fast aller bedeutenderen Universitäts-Colleges in jene Zeit fällt. Durch die Gründung von zahlreichen Grammar Schools — unseren alten Lateinschulen entsprechend — wurde für die Volksbildung im weiteren Sinne gesorgt. Von den letzteren hat die von John Colet (1512) gegründete St. Pauls-Schule in London bald europäische Berühmtheit erlangt. In diesen Anstalten bereitete sich die Blütezeit der humanistischen Studien vor, welche die Tudor-Ära (1485—1603) kennzeichnet. Latein und Griechisch zu verstehen galt im Zeitalter der Königin Elisabeth selbst unter jungen Damen als guter Ton; Übersetzungen antiker Autoren gehörten zu den begehrtesten Büchern, und auch die Werke englischer Schriftsteller, Shakespeare nicht ausgenommen, waren so reich an klassischen Anspielungen, daß sie ein Verständnis derselben auch bei Nichtgelehrten voraussetzen mußten: 'Die Bekanntschaft mit der Kultur des Altertums lag wie ein poetischer Schimmer auf dem englischen Gesellschaftsleben von damals.'[1]) Von da an ist die englische Literatur ohne die klassischen Studien gar nicht zu denken. Im XVII. Jahrh. genügt es den einen Milton zu nennen, der oft nur zu sehr von seinen klassischen Vorbildern sich inspirieren und beeinflussen läßt: die Einleitung zu seiner berühmten Areopagitica liest sich wie eine Übersetzung aus dem Lateinischen. Im XVIII. Jahrh. darf Johnson es wagen, seiner Muttersprache lateinische Reiser aufzuokulieren, und um dieselbe Zeit beginnt in England das Studium namentlich auch der griechischen Klassiker neu zu erwachen. Eine neue Blütezeit des Humanismus bricht an, die in ihren Wirkungen bis auf die Gegenwart herabreicht. Als Begründer dieses 'Neuhumanismus' muß der Earl of Shaftesbury betrachtet werden.[2]) Unter den englischen Dichtern jener Zeit haben hauptsächlich Thomas Gray und William Collins dem neuen ästhetischen Ideal gehuldigt. Und erst das XIX. Jahrh.! Wie stehen sie noch klar vor aller Augen: Byron, der Griechenlands entschwundener Herrlichkeit nachtrauert; Shelley mit seinem 'Entfesselten Prometheus' und Keats mit seinem gigantischen 'Hyperion'! Zwischen diesen drei und der Gegenwart steht W. S. Landor (1775—1864), von dem A. Ch. Swinburne sagt[3]):

And through the trumpet of a child of Rome
Rang the pure music of the flutes of Greece.

Auch bei ihm kennzeichnen schon die Titel (Pericles and Aspasia 1836, Hellenics 1847) den Autor. Endlich Swinburne selbst, der in 'Atalanta' (1865)

---

[1]) J. Scherr, Geschichte der englischen Literatur, 1883⁸, S. 45. Eine ähnliche Darstellung gibt die neueste Shakespeare-Biographie von Max J. Wolff (Sh., Der Dichter und sein Werk. München 1908. I 76).

[2]) A. Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des XVII. Jahrh. Band I 1905, wo überhaupt die englischen Bildungsbestrebungen des beginnenden XVIII. Jahrh. treffend charakterisiert sind.

[3]) Chambers' Cyclopaedia of English Literature (New ed. 1903) III 141. Im folgenden kurz Cycl. zitiert.

und 'Erechtheus' (1876) die griechische Tragödie in romantischer Pracht wiederaufleben läßt.

Die hier skizzierte Entwicklung wäre nicht möglich gewesen, wenn nicht die Schule bis in die neueste Zeit herein die Pflege der alten Sprachen zum Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gemacht hätte. Man darf hier nicht vergessen, daß England von der allgemeinen Volksschule abgesehen ein staatliches Unterrichtswesen nicht besitzt, daß demnach die höheren Schulen reine Privatinstitute sind. Diese zerfallen in alte Stiftungsschulen (*endowed schools*) und Privatschulen (teils *proprietary schools*, teils *private schools* im engeren Sinn). Bei beiden Kategorien unterscheidet man dann wieder *first grade*, *second grade* und *third grade schools*. Die *first grade schools* behalten ihre Schüler bis zum 18. oder 19. Jahr und entsprechen ungefähr unseren Vollanstalten. Zu ihnen gehören von den Stiftungsschulen die bedeutendsten unter den alten *grammar schools* wie Eton, Harrow, Rugby (z. T. auch *college* genannt), von den Privatschulen die größeren *proprietary schools* (Korporationsschulen) wie Clifton und Cheltenham. Diese Vollanstalten werden auch unter dem Namen '*Great public schools*' zusammengefaßt. Sie verfügen meist über recht ansehnliche Mittel und tragen deshalb auch einen mehr oder weniger exklusiv-aristokratischen Charakter. In der Hauptsache — Uniformierung und Nivellierung liebt der Engländer nicht — sind es Anstalten von streng gymnasialem Typus, die allerdings zum Teil in den obersten Klassen neben der *classic side* (Gymnasialabteilung) eine *modern side* (Realabteilung) unter derselben Leitung führen. Der Unterbau ist einheitlich. Trotz der *modern side* (hauptsächlich von Aspiranten des höheren Militär- und Zivildienstes benützt) wird in den *public schools* der Hauptnachdruck noch immer auf die alten Sprachen gelegt[1]), was schon deshalb notwendig ist, weil an den alten Universitäten ohne Latein und Griechisch ein akademischer Grad nicht erworben werden kann. Dem entspricht im Geschichtsunterricht die besondere Betonung des Altertums. Der Unterricht in der Muttersprache tritt völlig zurück. Dagegen ist neuerdings für den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften an den großen Schulen etwas besser gesorgt. Realschulen in unserem Sinne existieren in England nicht. Denn die englischen *second grade schools*, die praktisch etwa die Zwecke unserer Realschulen verfolgen, insofern sie hauptsächlich auf das kaufmännische und industrielle Leben vorbereiten, unterscheiden sich von den deutschen Realschulen besonders dadurch, daß fast ausschließlich die technischen Lehrfächer betont werden, daß sie also weniger eine allgemeine Bildung als vielmehr fachliche Kenntnisse vermitteln wollen. Die *third grade schools* (*grammar schools* an kleinen Plätzen und kleinere *private schools*), die sich mit den 'höheren Volksschulen' berühren, können hier unberücksichtigt bleiben.

Humanistische und realistische Bildung stehen also in England einander

---

[1]) Stundenpläne s. Breul a. a. O. — E. Horn, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellung der Stundenpläne. Berlin 1907². Er bemerkt S. 155: 'Die englischen Schulen passen ganz und gar nicht in das kontinentale Schema, und darum muß hier auch die Mitteilung eines Stundenplanes unterbleiben.'

noch ziemlich unvermittelt gegenüber. Es kommt darin unverkennbar zugleich der Gegensatz zwischen den Lebensanschauungen der höheren Stände und der Mittelklassen zum Ausdruck[1]) — eine ständische Scheidung, die sich ja auch bei uns im höheren Schulwesen noch fühlbar macht. Was Schwend[2]) von unseren Schülern sagt: 'Immer noch müssen Tausende deutscher Knaben Latein und Griechisch nur deshalb lernen, weil diese Studien «idealer» sind, und weil alle «besseren» Familien ihre Kinder eben ins Gymnasium schicken', läßt sich *mutatis mutandis* auch auf das englische Schulwesen übertragen. Die bürgerlichen Kreise in England nahmen denn auch die Staatshilfe in erster Linie für die Errichtung von Gewerbeschulen und sonstigen Anstalten für 'praktische Wissenschaft und Kunst' in Anspruch, aus denen dann ein besonderes Science and Art Departement im englischen Unterrichtsministerium erwachsen ist. Auch die kleineren *grammar schools* mußten da und dort den lokalen Bedürfnissen Rechnung tragen und, freilich unter möglichster Wahrung der Intentionen des Stifters, dem lateinischen und griechischen Sprachunterricht reale Unterrichtsgegenstände substituieren. Die Konnivenz in realistischer Richtung erklärt sich allerdings hier häufig dadurch, daß Staatsunterstützungen nur für 'technische Fächer' gewährt werden. Dagegen ist der humanistische Charakter der vornehmen Stiftungsschulen, die fast ausschließlich Söhne der höheren Gesellschaftsklassen aufnehmen, bis heute ziemlich unverändert geblieben.[3])

Gegen diese Zustände haben sich nun im Laufe der Zeit immer gewichtigere Stimmen erhoben. Bei aller Anerkennung der Segnungen humanistischer Bildung brach sich die Erkenntnis Bahn, wie wenig diese Bildung im Zeitalter der Industrie und der Technik mehr ausreichte, und wie reformbedürftig jene altberühmten Bildungsstätten mit ihrem ganzen Unterrichtsbetrieb waren. Nicht zum wenigsten empfand man in dem freiheitlich-konstitutionellen England auch den undemokratischen Charakter, der damit nicht bloß der Bildung, sondern — durch die massenhafte Übernahme lateinischen und griechischen Sprachgutes — auch der Sprache der höheren Klassen aufgedrückt wurde. Studienreisen nach Amerika, Deutschland[4]), Frankreich wurden unternommen, Enquêten veranstaltet, Reformen vorgeschlagen; aber, von schwachen Anläufen abgesehen, ist heute doch noch alles beim alten (Wendt).

So sehr man sich in der ersten Zeit des aufblühenden Humanismus über die ungeheure Erweiterung des Horizonts, über die neuentdeckten Quellen der Bildung freute, so hielten es doch schon damals angesehene Männer für notwendig, gegen die bloße Buchweisheit und die Überschätzung der altsprach-

---

[1]) Rudolf Gneist in Nord und Süd, Deutsche Monatsschrift 1884, S. 29—44.

[2]) Gymnasium oder Realschule? Stuttgart 1904, S. 14. — Vgl. Th. Ziegler, Fragen der Schulreform, 1891, S. 61—72.

[3]) Noch heute sind metrische Übungen, gegen die schon Milton und Locke ankämpften (s. u.), allgemein üblich, während die neueren Sprachen selbst an der *modern side* nur in geringem Umfang betrieben werden.

[4]) Schon Matthew Arnold war als 'Assistant Commissioner on Education' auf dem Kontinent. Über neuere Studienreisen in Deutschland vgl. Neue Jahrb. XII, 1903, S. 417 ff.

lichen Bildung ihre Stimme zu erheben. So bezeichnet der vielgereiste James Howell (1594—1666) in einem seiner interessanten Briefe die Gelehrten, die den ganzen Tag über vergilbten Autoren sitzen und 'nur mit Toten verkehren', geradezu als *telluris inutile pondus*. Die wirklich Gelehrten sind für ihn Leute wie die Schiffsbaumeister, ohne deren Kunst ein Verkehr mit fremden Nationen nicht möglich ist.[1])

Ein anderer, Größerer, hat vor ihm schon diesen Utilitarismus gepredigt: Francis Bacon (1561—1626), der Begründer des modernen Realismus[2]), dessen Philosophie für die ganze Folgezeit bestimmend geworden ist. Der realistische Zug seiner Bemerkungen über die Praxis der Erziehung und des Unterrichts hat besonders Locke, auf deutschem Boden Ratke und Comenius beeinflußt. Baconischer Geist ist es im letzten Grunde auch, der zu der Gründung der englischen *second grade schools* geführt hat, die den einzigen Zweck des Lernens in der Erlangung wirtschaftlich-technischer Kenntnisse erblicken. Daß dieser Geist dem antiken Bildungsideal feind ist, braucht nicht bemerkt zu werden. Und doch wandelt der Realist Bacon wieder ganz in den Bahnen des Humanismus. Er macht sich noch keine Gedanken darüber, ob und inwieweit die Resultate der Naturwissenschaften, deren Erneuerung er verkündet, für die Bildung der Jugend verwertet werden können. Erst unter dem Einfluß eines Darwin und Huxley finden sie Eingang in die englischen Schulen. Was für Bacon maßgebend ist, sind die unmittelbaren Forderungen der Gegenwart, die Verhältnisse, in die der Zögling einmal einzutreten hat, seine Stellung im Staat. Wie den Alten erscheint ihm daher das *fari posse* als ganz besonders erstrebenswert.[3])

Auch im alten Sprachunterricht macht sich bald die Betonung der *realia* bemerkbar. So klagt Thomas Fuller (1608—1661), der uns in seinem 'Holy and Prophane State' ein noch heute beherzigenswertes Bild des idealen Jugenderziehers gezeichnet hat, darüber, daß dem Unterricht nicht diejenigen Bücher zugrunde gelegt werden, die die vernünftigsten Ansichten enthalten, sondern solche, die das beste Griechisch und Latein aufweisen. Und schon bei ihm finden wir die ketzerische Bemerkung, daß sich auch Männer ohne sprachliche Bildung zu allen Zeiten durch hervorragendes Können ausgezeichnet haben. Denn man wird doch nicht glauben, 'daß die Weisheit zu ihren Schülern nur Lateinisch, Griechisch und Hebräisch spreche'.[4]) Auch Milton (1608—1678), der in Poesie und Prosa die lateinische Sprache wie kaum ein zweiter handhabte, ist mit der Erziehungs- und Unterrichtsmethode seiner Zeit nicht einverstanden: was man heute in 7—8 Jahren an Latein und Griechisch lernt, könnte bei vernünftigem Unterrichtsbetrieb bequem in einem Jahr erlernt werden. Statt daß man die Jugend, natürlich an der Hand der Klassiker, wirklich für das Leben und für ihren Beruf vorbereitet, wird die schönste Zeit

[1]) Cycl. I 577.

[2]) Georg Schmid, Das Schulwesen in England im XVI. und XVII. Jahrh., 1892, S. 410—439 (Schmid, Geschichte der Erziehung III. Band, I. Abteilung).

[3]) A. a. O. S. 438. [4]) Cycl. I 599.

mit leerem Wortkram und grammatischen Spielereien vergeudet.[1]) Wichtig sind Milton in allererster Linie die 'Sachen'.

Schon Miltons Lehrer, Alexander Gill (1564—1635), hatte den verhängnisvollen Einfluß erkannt, den die klassischen Studien auf die englische Sprache ausübten. Er übertreibt zwar, wenn er meint, sie haben seiner Muttersprache mehr Schaden zugefügt als die Grausamkeit der Dänen und die Verheerungen der Normannen[2]); aber die Tatsache ist auch heute anerkannt: so befruchtend die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum auf die englische Literatur eingewirkt hat, der englischen Sprache und dem englischen Stil sind die klassischen Studien nicht zum Segen gereicht. Darwin, Huxley und Spencer haben sich hierüber so ziemlich in demselben Sinn geäußert.[3])

Was man bei uns früher dem Gymnasium besonders vorgeworfen hat — die Vernachlässigung der Muttersprache —, dieser Vorwurf ist vielleicht nirgends so früh und so energisch erhoben worden als in England. Wir wissen wohl, wie warm sich Luther in seiner Schrift an die Ratsherren seiner deutschen Muttersprache angenommen hat. In England hat 1582 Mulcaster, 1612 Brinsley dem Englischen einen ähnlichen Dienst erwiesen. 1619 hat dann der schon genannte Alexander Gill seiner Muttersprache in einem besonderen, allerdings lateinisch geschriebenen, Werk (Logonomia Anglica) eine liebevolle Behandlung gewidmet.[4]) In Form eines Vorwurfs gegen den altsprachlichen Unterricht tritt die Betonung der Pflege der Muttersprache jedoch erst bei Locke (1632—1704) auf. Seine Gedanken hierüber hat er in seinen 'Thoughts concerning Education' (1693) niedergelegt. Locke verwahrt sich ausdrücklich gegen den Vorwurf der Parteilichkeit. Seiner Ansicht nach sollte jeder Gentleman diese Sprachen studieren und, das Lateinische wenigstens, auch gut verstehen. Er steht sogar auf dem Standpunkt, den in England 400 Jahre vorher schon Robert von Gloucester vertreten hat: 'Je mehr einer von fremden Sprachen versteht, desto mehr wert ist er.' Aber die Sprache, 'die er kritisch studieren, und in der er Gewandtheit, Klarheit und Eleganz des Ausdrucks erstreben muß, muß seine Muttersprache sein, und zu diesem Zweck muß er täglich darin geübt werden'. Wenn in dieser Beziehung bis jetzt so gut wie gar nichts erreicht wurde, so liegt die Schuld vor allem an der Schule: man lehrt den Schüler Rhetorik, die Tropen und Figuren der alten Sprachen; wie er sich aber in seiner eigenen Sprache mündlich und schriftlich ausdrücken soll, lehrt man ihn nicht. Das wäre auch unter der Würde eines Lehrers, für den nur Griechisch und Latein existieren: 'Englisch ist die Sprache der ungebildeten Menge.' Mit Milton verdammt Locke auch die lateinischen Verse und Aufsätze, die man schon von Kindern fordert.[5]) Noch ein anderes Argument, das heute immer wieder ins Feld geführt wird[6]), finden wir schon hier: daß nämlich die Griechen, die wir uns immer zum Vorbild nehmen, es nicht für nötig

---

[1]) Cycl. I 706 f.

[2]) Jespersen, Growth and Structure of the English Language, 1905, S. 151.

[3]) A. a. O. S. 129 f. [4]) Schmid, Geschichte der Erziehung a. a. O. S. 348.

[5]) Cycl. II 21. [6]) Schwend, Gymnasium oder Realschule? S. 22.

hielten, die Sprachen anderer Völker zu erlernen, obwohl ihre Kultur die mächtigsten Impulse von ihnen erhalten hatte. Lockes Worte scheinen ungehört verhallt zu sein. Erst neuerdings wird der Unterricht in der Muttersprache immer entschiedener gefordert. Die Anfang 1907 gegründete English Association hat sich hauptsächlich die Hebung des Unterrichts im Englischen zum Ziel gesetzt. Erst jetzt soll die Universität Cambridge einen besonderen Lehrstuhl für englische Sprache und Literatur erhalten.[1])

Daß auch die Mathematik und die Naturwissenschaften erst verhältnismäßig spät Eingang in die englischen Schulen gefunden haben, ist schon oben bemerkt worden. Für die Universitäten haben zwar schon die Statuta Eduardina vom Jahr 1549 den alten platonischen Grundsatz *μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω* aufgestellt, und noch heute ist beim Cambridger Bakkalaureatsexamen *for honours* der Senior Wrangler im *mathematical tripos* die gefeiertste Persönlichkeit.[2]) Aber an den höheren Schulen war der Mathematikunterricht lange Zeit so dürftig, daß bis in die neueste Zeit herein dem Geometrieunterricht z. B. der alte Euklid zu grunde gelegt wurde. Auch die Naturwissenschaften haben in England seit Bacons Zeit stets begeisterte Förderer und Bewunderer gehabt. Allein erst um die Mitte des vergangenen Jahrhunderts fanden sie eine Stelle im öffentlichen Unterricht. Die neue Epoche datiert hier vom Jahr 1853, dem Jahr der Gründung des oben genannten Science and Art Department. Wie einseitig man dann in England spezialisierte, zeigten die sogenannten Organised Science Schools. Diese Spezialisierung spielt in den obersten Klassen der *great public schools*, in denen die Schüler oft mehrere Jahre bleiben, auch bei anderen Fächern (besonders Lateinisch und Griechisch) eine große Rolle. Die Jagd nach *scholarships* (Stipendien) ist dabei ein sehr wesentlicher Faktor, woraus sich nicht bloß die andauernde Beliebtheit der alten Sprachen erklärt, für die reiche Stipendien existieren, sondern zugleich auch die Interesselosigkeit gegenüber den neueren, für die solche Prämien bislang nicht vorhanden sind. Die Gerechtigkeit erfordert hier beizufügen, daß, solange es ein neuphilologisches Studium im eigentlichen Sinn in England nicht gibt, auch ein besonderes Interesse für die neueren Sprachen bei den englischen Schülern nicht erwartet werden darf. So ist denn auch der liberale Dr. Findlay der Ansicht, daß, solange hier nicht Wandel geschaffen wird, *better instruction and training can be obtained for an English boy from the Classics, rather than from French and German.*[3])

[1]) Wendt a. a. O. S. 292. 294. — Noch in allerjüngster Zeit kann P. J. Hartog sein Buch 'The Writing of English' mit dem Satz beginnen: *The (average) English boy cannot write English* (Athenaeum Nr. 4186, Jan 18, 1908, S. 67).

[2]) Wendt a. a. O. S. 298. Vgl. Schmid, Geschichte der Erziehung S. 257 f.

[3]) Findlay, Education in England, 1891. Anglia, Beiblatt II 234 ff. — In Dr. Breul, dem Verf. des Abschnitts über das englische Unterrichtswesen in Baumeisters Handbuch, hat das neuphilologische Studium in England einen unermüdlichen Vorkämpfer gefunden. Erst in den letzten 20 Jahren haben sich die Verhältnisse, besonders in Cambridge, wo Dr. Breul wirkt, gebessert.

Die Geschichte der Reformbestrebungen auf dem Gebiet des höheren Schulwesens[1]) in England hat uns bis auf Locke herabgeführt. Wenn in der Folgezeit, namentlich das ganze XVIII. Jahrh. hindurch, eine mehr oder weniger vollständige Stagnation eintrat, so liegt der Grund darin, daß das große Interesse, mit dem die Nation dem Humanismus entgegengekommen war, sich inzwischen anderen, besonders politischen Fragen zugewandt hatte. 'Die obersten Schichten der Gesellschaft waren vielfach skeptisch, frivol und ohne tiefere geistige Interessen. Die *grammar schools* führten ein kümmerliches Dasein, der Unterricht war fast durchweg schlecht, der Lehrerstand verachtet, und nirgends ein Versuch zur Besserung der trostlosen Schulverhältnisse.'[2]) Es ist das Verdienst namentlich der zweiten Hälfte des XIX. Jahrh., die alten unbefriedigenden Zustände großenteils abgestellt und die Teilnahme für Erziehungs- und Unterrichtsfragen neu erweckt zu haben. In diese Zeit hauptsächlich fällt auch, wie sich zum Teil schon im bisherigen gezeigt hat, die Wiederaufname der auf eine Modifizierung des Lehrplans in realistischer Richtung hinzielenden Ideen. Namentlich in der jüngsten Zeit sind immer mehr Stimmen laut geworden, die eine Abwendung von dem einseitig humanistischen Standpunkt erkennen lassen.

Zunächst hat der erst vor acht Jahren im Alter von 81 Jahren gestorbene Ruskin in einem besonderen Anhang (Modern Education) zu seinen monumentalen 'Stones of Venice'[3]) ziemlich radikale Gedanken über moderne Erziehung niedergelegt. Er rechnet mit den lateinischen Versen und griechischen Chören gründlich ab und läßt selbst das Schlagwort vom formalen Bildungswert der alten Sprachen nicht gelten. Diejenigen Wissensgebiete, die im praktischen Leben die größte Rolle spielen, müssen auch der Stoff sein, an welchem der Geist sich schult. Ruskin wirft hier dem modernen Erziehungssystem vor, daß es drei wichtige Gebiete menschlichen Wissens vernachlässige: Natural History, Religion und Politics. Zu letzterem rechnet er vor allem, was wir als Bürgerkunde zu bezeichnen pflegen. Diese wird denn auch seit 1893 in den Evening (continuation) Schools gelehrt. Im übrigen ist diese Forderung schon von Locke aufgestellt worden; auch auf deutschem Boden hat ja schon Comenius die Notwendigkeit eines Unterrichts in 'Politik' betont. Ruskins Bemerkungen über 'Natural History' entbehren natürlich nicht des puritanischen Einschlags; lesenswerter ist entschieden, was Thomas Henry Huxley, der Hauptvorkämpfer technischer Erziehung und naturwissenschaftlicher Bildung, in 'A liberal education, and where to find it' über diesen Gegenstand gesagt hat. Ruskin verspricht sich übrigens von seinen Reformvorschlägen nicht wenig. Er hofft, daß statt Grammatik und Metrik künftig vernünftigeres Wissen vermittelt werden wird; daß der junge Engländer, wenn er ins Parlament kommt, von den

[1]) Vgl. noch Aronstein, Die Entwicklung der höheren Knabenschulen in England. Marburg 1897. (Erweiterung eines auf dem Neuphilologentag in Hamburg gehaltenen Vortrags.)

[2]) Breul a. a. O. S. 747.

[3]) John Ruskin, The Stones of Venice. New Edition (George Allen) 1898—1900. III 225 ff.

Kriegen der Neuzeit mehr weiß als vom Peloponnesischen Krieg, und daß ihm das heutige Italien ebensowohl vertraut sein wird wie Altetrurien.

Auch der frühere Premierminister Lord Rosebery ist überzeugt, daß der einseitig-altsprachliche Betrieb nicht mehr in unsere Zeit hereinpaßt, und hat dieser Überzeugung am 16. November 1900 in seiner Rektoratsrede in Glasgow deutlich Ausdruck gegeben.[1]) 'Die veränderten politischen Verhältnisse, die Neuzeit mit ihren gebieterischen Forderungen haben England, das bisher auf seinen Lorbeeren ausruhte, vor neue Aufgaben gestellt. Sind wir diesen neuen Aufgaben gewachsen? Geben wir den Männern, die wir brauchen, auch die im modernen Kampf ums Dasein nötigen Waffen in die Hand? Mit anderen Worten: Ist unser englisches Erziehungs- und Unterrichtssystem auf der Höhe der Zeit? Lord Rosebery glaubt diese Frage verneinen zu müssen. 'Die berühmteste unserer öffentlichen Schulen hat keine realistische Abteilung (*no modern side*). Oxford und Cambridge verlangen noch immer ihr gut Teil Griechisch und Latein. Die lateinische Grammatik will ich mit einem Ehrfurchtsschauer übergehen; aber ich muß doch sagen, daß mir die griechische — von den gelehrten Berufen abgesehen — als eine schwere Last für das Britische Reich erscheint, das mit einer so regen und intelligenten Konkurrenz zu kämpfen hat. Ich meine, nachdem einmal unsere Unkenntnis der modernen Sprachen nicht nur zum Sprichwort, sondern fast zu einem nationalen Unstern geworden ist, sollten wir doch unseren Erziehungsapparat wenigstens teilweise einer Revision unterziehen.' Die Antwort darauf war, daß, wie im Dezember 1904 dem Senat der Universität Cambridge der Antrag vorgelegt wurde, die Bestimmungen über die Zulassung zum Universitätsstudium (Previous Examination oder 'Little Go') dahin abzuändern, daß künftighin Griechisch nicht mehr obligatorisch sein, sondern zwischen ihm und einer modernen Sprache die Wahl frei stehen solle, dieser Antrag — dank den Hunderten von Geistlichen, die mitzureden hatten — mit 1559 gegen 1052 Stimmen abgelehnt wurde.[2]) Es verdient hervorgehoben zu werden, daß Balfour, sowie die meisten Dozenten der Universität für die Gewährung der freien Wahl waren, die in London schon längst besteht.

Ein Bericht der Daily News vom 17. Mai 1907 zeigt, daß auch heute noch der Gegensatz zwischen humanistischer und realistischer Bildung fortbesteht. Als neuerwählter Kanzler der Universität Oxford berief Lord Curzon in London eine Versammlung von *distinguished Oxford men* ein, um über eine öffentliche Sammlung von 250000 £ für 'die dringenden Bedürfnisse' der Universität zu beraten. Einen ähnlichen Aufruf hatte schon früher der Herzog von Devonshire für Cambridge erlassen, um die Universität besonders in den exakten Wissenschaften auf der Höhe zu halten.[3]) Entsprechend handelt es sich bei Oxford neben der Notwendigkeit der Erstellung neuer Gebäude und

[1]) Nach dem Bericht des Daily Telegraph, 17. November 1900.

[2]) Breul, Greek and its Humanistic Alternatives in the 'Little Go'. Cambridge und London 1905. Vgl. Anglia, Beiblatt XVI (1905).

[3]) Wendt a. a. O. S. 294.

der Einrichtung neuer Kurse besonders auch um *further equipment for modern scientific training.* In den Antworten auf die Einladungsschreiben, die Lord Curzon ausgesandt hatte, kamen *two strains of apparently contradictory thought* zum Ausdruck. Der eine hatte erklärt, er könne sich zu keiner größeren Stiftung bereitfinden, solange es nötig sei, 'die toten Sprachen zu studieren, um einen akademischen Grad zu erlangen'. Ein anderer meinte, er könne für keine Bewegung eintreten, die darauf abziele, die Universität Oxford ihres historischen Charakters als einer Heimstätte humanistischer Bildung (*guardian of the humanities*) zu berauben, oder die sie veranlassen möchte, bloßen Nützlichkeitsrücksichten Rechnung zu tragen. In der Debatte wurde anerkannt, daß Oxford, obgleich es mit den großen technischen Instituten nicht in Wettbewerb treten wolle, doch gerade als *universitas litterarum* auch der modernen Wissenschaft Zutritt gestatten und deshalb seinen Lehrplan erweitern müsse. Und die Daily News selbst bemerken dazu: 'Einem fortschrittlicheren und demokratischeren Oxford würden Tausende alter Schüler mit Stolz einen Beitrag stiften, die unter den bestehenden Verhältnissen sich zu einem solchen nicht bewogen fühlen . . . So wenig wir eine Fortdauer der Tyrannei der alten Sprachen wünschen, ebensowenig möchten wir die humanistischen Studien vernachlässigt wissen. Nur sind wir der Ansicht, daß Dante z. B. ebensosehr humanistisches Studium ist als Vergil, und daß Faust der Beachtung eines Gelehrten nicht weniger würdig ist als De natura rerum. Jedes selbstlose Studium ist «humanistisch»; wir zweifeln aber, ob selbst die Beschäftigung mit dem Griechischen, wenn man es nur der Karriere zulieb lernt, als selbstlos bezeichnet werden kann.'

Man glaubt Paulsen[1]) zu hören, wenn man liest, daß sich der Begriff 'humanistisch' heute nicht mehr auf diejenige Bildung beschränken lasse, in deren Mittelpunkt die klassischen Sprachen stehen, daß also mehr oder weniger das gesamte geistige Leben der Menschheit Gegenstand der humanistischen Studien sei. Machen sich einmal die beiden alten Universitäten Oxford und Cambridge diese Erkenntnis zu eigen, dann werden sich auch in England Humanismus und Realismus versöhnen, dann wird man auch über dem Kanal drüben mit *small (or no?) Latin and less Greek* sich akademische Bildung erwerben können.

[1]) 'Humanismus und Realismus' in Reins Handbuch der Pädagogik, 1906², IV 442 ff. — Ähnliche Gedanken sind ausgesprochen in einem sehr lesenswerten Aufsatz von Otto Siepmann, Modern languages as an instrument of Education and Culture (A Paper read at the Conference of the Private Schools' Association at Balliol College, Oxford 1904), abgedruckt in der Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht IV 111—123.

DAS GRIECHISCHE SKRIPTUM IN DEN OBEREN KLASSEN

Von Hugo Gillischewski

An zwei Stellen habe ich bereits ein paar Bemerkungen über die Übersetzung aus dem Griechischen in das Deutsche, die für die oberen Klassen vorgeschrieben ist und auch bei der Reifeprüfung verlangt wird, veröffentlicht. In der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (1906 VII und VIII) habe ich Vorlagen geboten, die sich an den Platonischen Laches anschließen, in den Lehrproben und Lehrgängen (1907 IV Heft XCIII) solche, die es mit Thukydides II 1—34 zu tun haben. Es scheint mir aber auch nach diesen Äußerungen noch angebracht, die Frage des griechischen Skriptums, die von großer Bedeutung ist, gerade an dieser Stelle noch einmal im Zusammenhange zu behandeln und ein paar Vorschläge zu ihrer zeitgemäßen Reform zu machen.

Was für Texte sind zu wählen?

Ich meine, daß in weitaus den meisten Fällen solche Vorlagen den Vorzug verdienen, die sich irgendwie sachlich mit dem Inhalt der Klassenlektüre in Verbindung bringen lassen und eben darum eine Art sinngemäßer Vorbereitung in der Klasse möglich machen. Führt eine Brücke von dem jüngst Gelesenen zu dem Texte des Skriptums hinüber, hat der Schüler von vornherein die Empfindung, er stehe nicht vor einem Rätsel, dessen Lösung ihm in der beschränkten Zeit gut oder schlecht gelingen müsse, sondern das Neue sei eine Ergänzung, eine Parallele, ein Gegenstück oder eine Weiterführung von etwas Bekanntem, so wird er unzweifelhaft mit größerer Ruhe und Sicherheit an seinen Text herangehen und meist wohl auch ein besseres Resultat erzielen. Beispiele für diese Methode habe ich, wie gesagt, schon früher gegeben. Doch stehe auch hier noch ein solches. Ilias 1—42 sind gelesen. Nun wird eine Stelle aus Platons *Πολιτεία* vorgelegt, aus 392 E und 393 D — 394 A zusammengesetzt. Etwa so: *ἐπίστασαι τῆς Ἰλιάδος τὰ πρῶτα, ἐν οἷς ὁ ποιητής φησι τὸν μὲν Χρύσην δεῖσθαι τοῦ Ἀγαμέμνονος ἀπολῦσαι τὴν θυγατέρα. φράσω δὲ ἄνευ μέτρου* usw. genau dem Platonischen Text entsprechend bis *τοῖς ἐκείνου βέλεσιν.* Es braucht gewiß nicht gerade diese Stelle zu sein, auch nicht immer eine, in der die Anlehnung so groß ist wie hier; aber es ist doch entschieden besser, es so oder ähnlich zu machen, als nun ex abrupto meinetwegen eine beliebige Stelle aus Thukydides zu bringen, zu der kein noch so dünnes Fädchen hinüberführt.

Noch eine andere Art der Vorbereitung ist erlaubt, ja sogar wünschenswert, wie mir scheint. Kaum eine Stelle wird sich finden lassen, die ganz frei

wäre von grammatischen Schwierigkeiten, vom Standpunkt des Schülers aus gesprochen. Während des Diktats solche Dinge zu erörtern ist immer mißlich, denn es stört den Zusammenhang und kostet Zeit, die unter den gegenwärtigen Umständen nicht im Überflusse da ist. Sollte man da nicht helfen können dadurch, daß man eine oder zwei Stunden vor der schriftlichen Arbeit auf ein paar Stellen der Grammatik hinwiese und sie der Beachtung empföhle? Grammatik ist ja nun doch einmal die schwächste Seite unserer Schüler, und jedem von ihnen tut es gut, alle 14 Tage einmal 3—4 Paragraphen durchzulesen und aufzufrischen. Es soll beispielsweise Thukydides VIII 60 bearbeitet werden. Da würden an dem Satze *ἐπὶ γὰρ τῇ Ἐρετρίᾳ τὸ χωρίον ὂν ἀδύνατα ἦν Ἀθηναίων ἐχόντων μὴ οὐ μεγάλα βλάπτειν καὶ Ἐρέτριαν καὶ τὴν ἄλλην Εὔβοιαν* viele, wenn nicht alle, scheitern, selbst wenn man die Worte durch Umstellung bequemer gruppierte. Nun wird vorher empfohlen, in Kaegis kurzgefaßter Schulgrammatik (16. A.) § 202, 6 einzusehen, und ein großer Teil der Schwierigkeit ist im voraus beseitigt.

Ich bin durchaus der Meinung, daß durch diese doppelte Art der Vorbereitung der nicht ganz unberechtigten Furcht der Schüler vor dem Extemporale, dessen Ausfall für sie doch immer noch von großer Wichtigkeit ist, die Spitze abgebrochen werden könnte und sollte, überall da wenigstens, wo nicht die Mehrzahl bewiesen hat, daß man ihr etwas Ordentliches zumuten darf. Selbstverständlich darf im Unterricht kein Wort fallen, das die Schüler in die Lage versetzen könnte, die zu erwartende Stelle vorher zu finden und zu Hause durchzuarbeiten. Erörtern ließe sich wohl auch die Frage, ob es nicht ratsam sei, an der Spitze des griechischen Textes gleich eine deutsche Überschrift zur allgemeinen Orientierung mitzugeben, doch ist das Geschmacksache und von geringerer Bedeutung.

Ich lasse ein paar Bemerkungen über die Gestaltung der Texte folgen.

Ich bin kein Freund davon, willkürliche Änderungen an den Worten der alten Autoren vorzunehmen, weil ich das Gefühl habe, das sei in gewissem Sinne pietätlos und störe fast immer den color graecus. Wer möchte sich auch zutrauen, heute noch, wo die *μίμησις* ganz ausgeschieden ist, wie Platon oder Thukydides zu schreiben? Es ist freilich sicher, daß man länger suchen muß, wenn man unveränderte Textstellen bieten will, aber daß es geht, habe ich an mir und meinen Schülern selbst erprobt. Nicht zu vermeiden sind Streichungen und Kürzungen des Klassikertextes, soll doch etwas in sich Geschlossenes und nicht zu Umfangreiches vorgelegt werden. Was den Stoff angeht, so müssen nach Möglichkeit belehrende oder schöne Texte gewählt werden, nie ganz inhaltlose, von denen der Bearbeiter außer dem Ärger über seine Bemühungen, mit ihnen fertig zu werden, gar nichts hat. Auch dieser Forderung gerecht zu werden, ist für den suchenden Lehrer nicht leicht. Er muß aber bedenken, daß er das Seine tun muß, um dem Griechischen seine Stellung zu bewahren, und daß er das nur kann, wenn er seine Schüler gewinnt, nicht ihnen jede Freude an dem Gegenstande raubt. Dies sage ich gern, trotzdem ich durchaus der Ansicht bin, daß die Hascherei nach den sogenannten interessanten Dingen

nicht an die Stelle solider gemeinsamer Arbeit treten darf. Aber: *est modus in rebus, sunt certi denique fines!* Natürlich rede ich auch immer von den willigen Schülern, nicht von denen, die weder arbeiten noch etwas interessant finden wollen. Sie sind ja, Gott sei Dank, in der Minderzahl, aber ihnen steht auch wohl jeder Lehrer machtlos gegenüber. Der willige Schüler aber wird auch wohl heute noch wie in vergangenen Zeiten das Zutrauen zu seinem Lehrer haben, daß am besten dieser beurteilen kann, was für die Jungen geeignet ist, und daß er bei der Auswahl der Stoffe, so viel ihm eben möglich ist, auch daran denkt, was seine Schüler im besten Sinne des Wortes interessieren könnte, indem er sich selbst in die Zeit zurückversetzt, als er selbst noch in dem Alter seiner Schüler stand. Der Lehrer freilich, der das nicht kann oder will, steht auf einem verlorenen Posten!

Der Kanon der Schriftsteller, die zur Schullektüre herangezogen werden, ist heute klein. Um so mehr sollte man die Gelegenheit benutzen, die das Skriptum bietet, auch die Autoren zu Worte kommen zu lassen, die aus diesem oder jenem Grunde für eine bestimmte Generation in dem Kanon keinen Platz finden konnten. Ich weiß sehr wohl, daß das Einlesen in einen Autor eine gute Vorbereitung zum Extemporieren aus demselben Autor ist, und bin durchaus dafür, ein gelesenes Thukydideskapitel durch ein anderes Kapitel desselben Schriftstellers auf dem Wege des Skriptums ergänzen zu lassen. Engherzig aber wäre es doch, immer nur diesen einen Weg einzuschlagen. Je mehr eine jede Schülergeneration von der schönen griechischen Literatur kennen lernt, desto besser ist es für sie. Ich habe gern für eine Klasse, für die in Prima Homer, Sophokles und Stellen aus den Lyrikern, Platon, Demosthenes und Thukydides vorgeschrieben waren, auch Isokrates, Lysias, Äschines, Hypereides, Plutarch, sogar Diodor u. a. herangezogen, ohne auf besondere Schwierigkeiten gestoßen zu sein. Natürlich war dabei die oben erwähnte Art der Verknüpfung der Stellen vorausgesetzt.

Besondere Vorsicht erfordern die Stellen aus Dichtern, zu denen ich mich bisher nicht habe entschließen können. Da häufen sich die Schwierigkeiten des Diktats, von denen ich gleich noch sprechen werde, ganz besonders. Man muß für jeden Vers eine neue Zeile beginnen lassen und das jedesmal bemerken. Man muß nach dem Wort-, nicht nach dem Versakzent diktieren. Man muß die Wortzusammenziehungen (z. B. *τοὐλεύθερον*) erklären, man muß den häufig auftretenden Apostroph bei den Elisionen angeben, auch wohl noch die ausgefallene Silbe ergänzen lassen (z. B. *δίκαι' ἔχων* oder *εἴ σε μὴ 'πεμψεν πόλις* in Euripides' Supplices V. 437 und V. 458 bei Kirchhoff), und was dergleichen Dinge mehr sind. Das mag noch angehen, wenn man wie bei den Abiturientenarbeiten reichlich Zeit hat. Schlimm aber wird es, wenn einem nur eine Stunde zur Verfügung steht und man bis 'Halb' etwa mit dem Diktat inkl. der Vorlesung des Ganzen in einem Zuge, die dem Diktat der einzelnen Sätze doch wohl zur Kontrolle folgen muß, fertig werden muß. Eine unverkürzte halbe Stunde muß der Schüler doch zum mindesten für sich haben! Es sollte nicht sein, daß den Schülern auf ihr Bitten noch ein Teil der der Stunde

vorangehenden oder nachfolgenden Pause eingeräumt wird oder gar beide zu gunsten der Arbeit verkürzt werden!

Das Diktat des Textes ist überhaupt eine Crux im griechischen Unterricht, und es wäre wirklich zu wünschen, daß es auf irgend eine Weise entbehrlich gemacht werden könnte. Ich weiß, daß sich manche Kollegen durch Hektographieren ihrer Texte zu helfen suchen, mir ist aber diese Art der Vervielfältigung nicht gerade sympathisch. Sie mag noch passabel erscheinen, wo der Lehrer nur wenige Schüler hat, sagen wir einmal bis zu 10. Wo aber wie bei uns in Berlin 26, ja 30 Schüler in einer Klasse sitzen, wird bei diesem Verfahren dem Lehrer, auch wenn ihm ein hektographischer Apparat zur Verfügung steht und er damit umzugehen weiß, doch wohl zu viel Arbeit zugemutet. Denn daß er jeden einzelnen Abzug auf seine Zuverlässigkeit revidiert, die abgesprungenen Buchstaben und Akzente mit der Feder ergänzt usw., ist unerläßlich. Sollte es wirklich nicht möglich sein, durch Vermittlung der Königlichen Provinzialschulkollegien oder des Unterrichtsministeriums anständig gedruckte Vorlageblätter herstellen zu lassen, die nur den Lehrerkollegien zugänglich gemacht werden dürften? Es sind gewiß Schwierigkeiten da, aber sie sind doch zu überwinden und müßten angesichts des großen Nutzens dieser Einrichtung entschieden überwunden werden. Ich denke mir die Sache etwa so. Auf ein Blatt mäßig starken Kartonpapiers kommt ein Text von etwa 20—25 Zeilen, mit einer laufenden Nummer bezeichnet, aber ohne den Namen des Schriftstellers und nähere Bezeichnung der Stelle. Etliche Texte werden auch so gewählt, daß zwei aufeinander folgende ein Ganzes bilden, um Stoffe zu längeren Arbeiten und Abiturientenaufgaben zu haben. 30 Kartons kommen in einen Umschlag und bilden eine Serie, der ein Indexblatt mit Angabe des Autors und genauer Stellenbezeichnung (für den Lehrer) beigefügt wird. Die Anstaltsbibliotheken müßten natürlich diese Serien in der Zahl anschaffen, die der Durchschnittsfrequenz einer gut besetzten Klasse entspricht, und die Serien müßten von Quartal zu Quartal oder von Semester zu Semester fortgeführt werden, bis eine beträchtliche Anzahl von Texten vorhanden wäre, sagen wir zunächst einmal 900, die ja später, wenn sich der Bedarf herausstellte, noch erweitert werden könnte. Für den Druck und den Verlag dieses Sammelwerkes, der sich meiner Meinung nach im Laufe der Zeit bei der allmählichen Abnutzung der Kartons und ihrer notwendigen Ergänzung doch rentieren würde und der in gewissem Sinne Vertrauenssache wäre, müßte sich freilich unsere vorgesetzte Behörde interessieren und auch eventuell zur Bewältigung der finanziellen Schwierigkeiten mithelfen. Privatim kann kaum in dieser Richtung etwas geleistet werden, da mit der Sammlung zugleich auch wohl eine Sammlung von Übersetzungen geschaffen und in den Handel gebracht werden würde. Zur Schaffung der Vorlagetexte[1]) würden gewiß viele Kollegen beitragen, indem sie ihr Stellenmaterial einer Kommission überließen, die dann alles Weitere veranlassen könnte. Wo ein Wille ist, da ist ja doch auch meistens ein Weg!

[1]) Vgl. Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1906 S. 419.

Könnten wir solche gedruckten Texte, die am Schlusse der Stunde an den Lehrer zurückzugeben wären, unseren Jungen vorlegen, so würden wir ihnen und uns das Leben wesentlich erleichtern. Sie würden jedenfalls in aller Ruhe ihre Stelle erforschen und bearbeiten können. Keiner würde mehr nach dem Wortlaute mitten in der Stunde fragen, was bekanntlich fast alle anderen stört. Keiner würde mehr auf den Gedanken kommen, daß der Text bei ihm nicht in Ordnung sei, weil er ihn nicht verstände, und deshalb das Blatt oder den Text des Lehrers einsehen wollen. Verschreibungen, die eine große Rolle spielen, wären ausgeschlossen. Keiner würde mehr, wie jüngst passiert, *ταχύστατα* (sic!) statt *τὰ ὕστατα*[1]) schreiben und demgemäß Unsinn herausbringen. Kurz, die ganze Zeit würde den Schülern gehören zur Bewältigung des unanfechtbar vor ihnen liegenden Textes. Und das würde ich für einen gewaltigen Fortschritt halten! Die Zeiten sind ja doch wohl dahin, in denen wir uns von der richtigen Niederschrift des vorgelesenen fremdsprachlichen Textes allerlei schöne Erfolge versprachen! Es wird uns ja auch in allen Tonarten und an allen Stellen vorgehalten, daß es sich um eine wesentlich philologische Ausbildung unserer Schüler nicht handeln könne. Also geben wir einem jeden seinen Text mit der lakonischen Bemerkung: *Hic Rhodus, hic salta!* Nur auf diese oder eine ähnliche Weise würden wir es auch dahin bringen, uns in Zukunft noch mit einer Stunde für eine solche Arbeit begnügen zu können, während man sonst immer wieder auf den Wunsch zurückkommen wird, zwei aufeinanderfolgende Stunden zu bekommen, einen Wunsch, dessen Erfüllung viele Schwierigkeiten gegenüberstehen, den allerdings die Lehrer des Deutschen und der Mathematik für selbstverständlich halten. Bei der heutigen Methode wird meines Erachtens die nötige Vorübung zu der Abschlußarbeit, die jetzt doppelt, ja dreifach so lang zu sein pflegt wie eine gewöhnliche Klassenarbeit, nicht erreicht. Jetzt ist nach meiner Erfahrung der Umfang eines Textes im allgemeinen auf 15—16 Zeilen Teubnerschen Textdruckes zu bemessen, während bei der neuen Methode doch eine nicht unerhebliche Steigerung des Umfanges eintreten könnte. Auch bei der Abiturientenarbeit selbst würde das Diktat erspart und alle Unannehmlichkeiten, die aus einem mangelhaft geschriebenen Texte erwachsen, von vornherein vermieden werden können.

Daß andere Kollegen bessere Vorschläge zur Durchführung des angeregten Gedankens bringen können, davon bin ich überzeugt, und ich würde mich freuen, wenn dies geschähe, wenn wir überhaupt nur das eine Ziel erreichten: Gedruckte Vorlageblätter, in so reichlicher Auswahl natürlich, daß nun jeder Lehrer nach seinen Plänen, seiner Vorliebe, seiner Art der Vorbereitung in jedem Falle einen ihm passenden Text herausfinden könnte![2])

[1]) Lysias *Κατ' Ἀγοράτου* § 39.

[2]) Ergänzend sei hinzugefügt, daß eine Einrichtung ähnlich der in dem obigen Aufsatze gewünschten an manchen Gymnasien, insbesondere in Sachsen, bereits besteht. Hier werden ausgewählte Faszikel des Florilegium Graecum collectum a philologis Afranis (15 fascc. à 50—60 Pf., Leipzig, Teubner) in der entsprechenden Zahl von Abzügen für die Schule angeschafft, die die Schüler zu den schriftlichen und mündlichen Klassenübersetzungen benutzen und jedesmal nachher wieder abgeben. D. Red.

Ich füge noch einige Bemerkungen über die Korrektur dieser Arbeiten hinzu. Zunächst wird es darauf ankommen festzustellen, ob der Schüler im großen und ganzen den Sinn der betreffenden Stelle richtig erfaßt und wiedergegeben hat. Dazu sollte der Lehrer, ohne die Feder anzusetzen, jedes Opus erst in einem Zuge durchlesen, um einen Gesamteindruck zu gewinnen. Über diesen sollte er sich dann eine kurze Notiz machen. Dann erst erfolge die eigentliche Korrektur mit der Feder nach den Rubriken: schwere Konstruktionsfehler, sonstige grammatische Fehler leichterer oder schwererer Art, lexikalische Fehler, Verstöße gegen die Regeln der deutschen Sprache und den guten Stil, Auslassungen wichtiger oder minder wichtiger Partien usw. Aus ihrer Summierung und Abschätzung angesichts des vorher gewonnenen Gesamteindruckes muß dann das Endurteil gebildet werden, wobei auch hier wie sonst in dubio pro reo geurteilt werden möge. Eine besondere Berücksichtigung erfordern dabei die Auslassungen, die nicht leicht zu beurteilen sind. Es gibt Schüler, die mit Absicht hier und da etwas, dem sie nicht recht beikommen können, auslassen in der Hoffnung, der Lehrer werde es übersehen. Dem muß man von vornherein schon von der ersten Arbeit an die Spitze abbrechen dadurch, daß man Auslassungen, wie es nun auch im einzelnen sein möge, als Fehler mitberechnet. Die Schüler sollen eben alles übersetzen, auch, wo es irgend angeht, die Partikeln, die von Bedeutung sind. Auch die so beliebten Umformungen, die immer vorgenommen werden, wenn es gilt, einer Schwierigkeit aus dem Wege zu gehen, sind nicht zu dulden. Es muß so genau wie möglich und nur so frei wie nötig übersetzt werden. Wer also, um einige Beispiele zu geben, die Stelle aus dem *Ἐπιτάφιος* des Hypereides: ... *Λεωσθένης ... ὁρῶν ... τὴν Ἑλλάδα πᾶσαν δεομένην πόλεως, ἥτις προστῆναι τῆς ἡγεμονίας δυνήσεται* ... deutsch wiedergibt mit den Worten: 'die mit der Führung betraut werden könne', muß zwei leichtere grammatische Fehler notiert bekommen: *προστῆναι* ist ja doch Medium, und *δυνήσεται* ist Futurum. Wer an derselben Stelle *καὶ μηδεὶς οἴηταί με τῶν ἄλλων πολιτῶν μηδένα λόγον ποιεῖσθαι* übersetzt: 'daß ich über die anderen Bürger keine Rede halte', erhält einen lexikalischen Fehler, denn *λόγον ποιεῖσθαι cum genetivo* heißt 'in betracht ziehen, berücksichtigen'. Und wer in der zuerst zitierten Stelle schreibt: 'an die Spitze der Hegemonie treten', muß ein Monitum wegen Stilwidrigkeit erhalten, das freilich nicht so sehr ins Gewicht fallen wird, weil der Grieche den Übersetzer gewissermaßen zu der undeutschen Übersetzung verleitet hat.

Bei der Rückgabe dieser Arbeiten werden am besten zuerst vom Lehrer die mehrfach vorgekommenen Verstöße in sachlicher Anordnung besprochen, damit sie in der Folgezeit vermieden werden. Dann wird von ihm eine Musterübersetzung gegeben. Die Antwort auf die Frage, ob diese diktiert werden soll oder von den Schülern eine Umarbeitung als häusliche Arbeit verlangt werden darf, möchte ich offen lassen. Ich für meine Person würde das erste vorziehen angesichts der kaum zu leugnenden Tatsache, daß nach der ersten Bearbeitung eines Themas in der Klasse und nach der Durchnahme desselben in einer zweiten Stunde die Schüler ungern nun noch eine dritte Stunde dem-

selben Stoffe widmen, und daß allzu oft die Reinschriften so entstehen, daß ein paar fleißige Jungen die Arbeit selbständig machen, die anderen aber sie mehr oder weniger genau abschreiben, eine Übung von mindestens zweifelhaftem Werte. Im übrigen ist noch in betracht zu ziehen, daß bei Anwendung des zweiten Modus auch der Lehrer noch eine zweite Korrektur zu leisten hat, der, wenn die Reinschrift mangelhaft ausfällt, womöglich noch eine dritte Revision folgen müßte. Schreibarbeit aber, meine ich, wird im allgemeinen von den Schülern der oberen Klassen genügend geleistet und von den meisten Lehrern doch gewiß auch.

STUDIEN ZUR ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DER KURSÄCHSISCHEN KIRCHEN- UND SCHULORDNUNG VON 1580

Von Ernst Schwabe

II. Die Methodik des lateinischen Elementarunterrichts in Kursachsen bis 1580 nach den dabei benutzten Schulbüchern[1])

Zwischen den ersten, noch sehr im allgemeinen sich bewegenden gesetzlichen Ordnungen für das sächsische Gelehrtenschulwesen (wie sie sich in Melanchthons bekannter Ordnung von 1528 und in der 'Newen Landsordnung von 1543', für die Landesschulen von Herzog Moritz gegeben, darstellen) und der berühmten Kirchen- und Schulordnung von 1580 liegt ein beträchtlicher Zwischenraum, nicht nur den Jahren, sondern auch der Entwicklung nach. Er ist bis jetzt in schulhistorischer Hinsicht noch ungenügend erforscht und bekannt: denn die bewegten Regierungsjahre Kurfürst Moritzens und seines Bruders August I. haben ja ein weit größeres theologisches und politisches Interesse, so daß die Schule dahinter zurücktreten muß. Trotz mancher vortrefflichen und auf ein reiches Material gestützten Vorarbeiten[2]) sind sehr viele schulgeschichtlich wissenswerte Dinge jener Zeit, vor allem die Schulordnungen, nur handschriftlich überliefert und harren erst der Auferstehung. Infolgedessen fehlt es auch an einer umfassenden Darstellung, die uns die gewaltigen Fortschritte innerer und äußerer Art klar und vollständig vor Augen stellte und die 'Krone der Schulordnungen' voll begreiflich machte.

Aus den ungewissen schulhistorischen Umrissen treten uns jedoch vor allen Dingen zwei Arbeitsleistungen entgegen, die von damaligen Schulmännern und Schulverwaltungen besonders gefördert worden sind, die sorgfältige Ausführung der Schulordnungen für jede Schule im besonderen, und zweitens der technische Ausbau des Unterrichts ebenfalls bis in die Einzelheiten hinein, oder, wenn man ein pädagogisches Schlagwort jener Zeit dafür anwenden will, die sorgfältige Ausgestaltung von *disciplina* und *doctrina*.

---

[1]) Vgl. N. Jahrb. XVI 212—235.

[2]) Z. B. Georg Müller, Das kursächsische Schulwesen beim Erlaß der Scho. von 1580. Progr. des Wettinums in Dresden 1888. — P. Flemming, Briefe und Aktenstücke zur ältesten Geschichte von Schulpforta, Pförtner Programm 1900. — Fr. Ludwig, Entstehung der kursächsischen Schulordnung von 1580. Beiheft 13 zu den Mitteilungen der Ges. für d. Erziehungs- und Schulgeschichte 1907, 176 S.

Die erste Arbeitsleistung der damaligen sächsischen Schulwelt kann heute noch nicht in ihrem Zusammenhange betrachtet und dargestellt werden: dazu muß erst eine vollständige Sammlung sämtlicher sächsischer Schulordnungen von 1528—1580 vorliegen. Diese Aufgabe ist aber nicht schnell zu einem einigermaßen befriedigenden Abschluß zu bringen; denn einmal ist das Material über viele Archive und Bibliotheken zerstreut und oft schwer zu finden, und anderseits ist wegen der mannigfaltigen territorialen Verschiebungen nicht immer leicht zu entscheiden, was als sächsisches Schulgut anzusprechen oder davon abzutrennen ist. Soweit gegenwärtig vom Verf. die sächsischen Schulordnungen sich übersehen lassen, liegen nach 1543 die Verhältnisse in ganz Sachsen so, daß überall im Anschluß an die allgemeinen Vorschriften von 1528 und 1543 städtische Schulordnungen[1]) hervorwachsen, teils ausgeführtere mit Spezialvorschriften, teils in wenige knappe Sätze zusammengedrängt. Alle diese Ordnungen aber haben, trotz großer Verschiedenheit im einzelnen, eine ganze Menge typischer Züge gemeinsam, so daß sich wohl allgemein das Gefühl geregt haben mag, daß eine Zusammenfassung und Kodifizierung für den gesamten Staat im Partikularschulwesen sich dringend empfehle. Dieser Gedanke, der schon früher bei den Fürstenschulen aufgetreten war, setzte sich immer mehr durch, und das Ziel wurde im Jahre 1580 auch wirklich erreicht.

In der Schulordnung des Kurfürsten August I. vereinigten sich, wie in einem Brennspiegel, alle pädagogischen Bestrebungen Kursachsens in einem einzigen Punkte und haben lange und segensreich ihre belebende und erwärmende Wirkung geäußert. Es war nicht nur das staatsmännische Bestreben des Kurfürsten, eine allgemeingültige und von ihm geregelte und abhängige Ordnung zu schaffen; als ebenso starker Faktor stand daneben der allgemeine Wunsch der sächsischen Kirchen- und Schulwelt, die damals ihre stärksten Impulse durch Johannes Sturm erfahren hatte, alles Divergierende nach Möglichkeit auszuscheiden und im ganzen Kurstaat die Schularbeit nach einerlei Takt und Rhythmus zu tun.[2]) Daraus erklärt sich, daß mit dem Jahre 1580 alle wesentliche schulgesetzgeberische Arbeit in Kursachsen vorläufig endete, und in den von da an vorkommenden Einzelordnungen und schulgeschichtlich und gesetzgeberisch wichtigen Akten und Aufzeichnungen sich nur Ergänzungen und Nachträge finden. Daraus erklärt sich ferner, daß jenes Gesetz so langlebig gewesen ist. Denn, mit nur geringen Änderungen im Codex Augusteus neugedruckt, ist es fast volle zwei Jahrhunderte die Norm und Richtschnur unseres Gelehrtenschulwesens geblieben und erst im Jahre 1773 durch die Ernestische Ordnung abgelöst worden.

[1]) Zunächst nur handschriftlich bekannt. Ihre Erhaltung verdanken sie meistens dem Umstande, daß sie den Visitationsakten jener Zwischenzeit als Belege beigeheftet sind, vgl. Müller a. a. O. S. XV.

[2]) Es darf freilich nicht übersehen werden, daß es auch damals manche pädagogische Selbstherrlichkeit gab, die es vorzog, ihre eigenen Wege zu gehen. Belege dafür z. B. bei Flathe, St. Afra, S. 64 ff. und Bartusch, Annaberger Lateinschule S. 31 mit den Noten. Nur nach und nach und mit wiederholten Einschärfungen vermochte die Oberbehörde mit Hilfe der Superattendenten ein allgemeines Befolgen ihrer Befehle durchzusetzen.

Wenn es nun freilich einstweilen mit diesen allgemeinen Erwägungen sein Bewenden haben muß und der Beweis dafür erst später zu erbringen sein wird, so läßt sich jedoch jetzt schon einem anderen Faktor der Entstehungsgeschichte der Ordnung vom Jahre 1580 beikommen — so weit es überhaupt möglich ist, Augenblicksbilder aus dem Schulleben historisch zu fixieren —, nämlich der Entwicklung der Technik in den einzelnen Unterrichtsfächern, natürlich auch nur in ihren großen Zügen und allgemeinen Umrissen.

Den Weg dazu finden wir, da wir ja die Meister des Lehramts nicht bei ihrem täglichen Tun und Treiben beobachten können, einmal in der Betrachtung der methodologischen Winke in den Schulordnungen, und dann in einer kritischen Durchmusterung der in den Schulen gebrauchten Lehrbücher.

Da die Schulordnungen in der Regel nur die Fixierung eines schon längere Zeit geübten Gebrauches darstellen, so ist natürlich eine Betrachtung der darin geäußerten methodischen Gedanken, in Verbindung mit dem übrigen Material, sehr lehrreich. Vergleichen wir nun die ältesten Schulordnungen der Reformation mit der Augusteischen von 1580, so springt sofort in die Augen, daß die Vorschriften bei der letzteren viel mehr ins einzelne gehen, und daß vor allem eine große Menge methodologischer Winke[1]) hinzugefügt werden, die wegen der großen pädagogischen Erfahrung, die aus ihnen spricht, auch heute noch als recht beachtenswert erscheinen. Noch wichtiger aber erscheint ein anderer Umstand, daß nämlich über die zu verwendenden Schulbücher genaue und allgemein bindende Vorschriften gegeben wurden. Da wir über die Befolgung der genannten methodologischen Winke sowohl im mündlichen Unterricht, als auch in den gestellten Arbeiten und ihren Korrekturen viel zu dürftig unterrichtet sind, um ein Urteil, das auf historischem Verständnis beruht und seine Momente nicht lediglich aus dem Vergleich mit heute schöpft, auch nur einigermaßen begründen zu können, so bietet sich in der kritischen Betrachtung der Schulbücher und dem Vergleich mit den methodologischen Winken wenigstens ein nicht allzu beschwerlicher Weg, um in die Methodik des XVI. Jahrh. einzudringen.

Freilich Dornen und Steine gibt es auch auf ihm genug! Denn dem Schulbücherwesen ist für die Geschichte der Pädagogik mit ganz vereinzelten Ausnahmen[2]) nur wenig Aufmerksamkeit zugewendet worden sehr zum Schaden der Sache. Schon Koldewey hat in seiner Vorrede zu den braunschweigischen

---

[1]) Z. B. S. 163 der Originalausgabe von 1580 (Wattendorf S. 84): 'Wie die Lehre in diesen Schulen angestellet vnd getrieben werden sol', S. 173 (Wattendorf S. 95): 'Wie die Präceptoren den Knaben ihre Argumente vnd Scripta emendiren sollen' usw. Gerade diese methodologischen Winke (mit das Wertvollste der ganzen Ordnung) fehlen in der angeblich zugrunde liegenden Württembergischen Ordnung von 1559. Sie sind wohl als Gedanken von Fabricius und Sieber anzusehen, die sie von Sturm übernahmen. — Ähnliche methodologische Winke, und fast in noch größerer Zahl und Ausführlichkeit, in der fast gleichzeitigen herzogl. sächs. Ordnung von 1573, vgl. Vormbaum I 581 ff.

[2]) Eine vorzügliche Fundgrube für das hier zu behandelnde Thema waren die Aufsätze von Joh. Müller in den N. Jahrb. 1879 S. 476. 521. 602 und dessen 'Quellenschriften zur Gesch. des deutschsprachl. Unterrichts. Gotha 1882'.

Schulordnungen[1]) darauf hingewiesen: 'Unsere pädagogische Geschichtschreibung würde auf einer höheren Stufe stehen, wenn sie nicht die Lehrart und die Schulmeisterpraxis, wie sie teils in den alten Schulbüchern selbst, teils in den Vorreden dazu erkennbar werden, mehr als gut ist unbeachtet gelassen hätte.' Der Grund für diese Unterlassungssünde ist freilich recht begreiflich: denn die betreffenden Bücher sind erstens in sehr massenhaften unter sich wieder stark abweichenden Auflagen erschienen, und trotzdem, eben weil es Schulbücher waren, sehr selten, bisweilen bibliographische Raritäten ersten Ranges, und das Studieren ihrer Methodik ist nicht immer erfreulich. Eine ganz besondere Schwierigkeit liegt außerdem noch darin, daß die Schulordnung von 1580 außerordentlich ungenau in allem bibliographischen Beiwerk ist, offenbar in der Voraussetzung, daß die zitierten Bücher so allgemein bekannt seien, daß man gar nicht irren könne: daraus erklärt es sich, daß z. B. für den Religionsunterricht Bücher wie Hiob Magdeburgs sententiae sacrae oder des afranischen Rektors Georg Fabricius pietas puerilis, trotz eifrigen Suchens, noch nicht haben nachgewiesen werden können: andere haben sich nicht genau identifizieren lassen, und es erklärt sich so die weiter unten[2]) zu erwähnende, jahrzehntelang fortgeschleppte Verwechslung ganz bekannter Melanchthonscher Handbücher.

Wenn nun trotz der genannten Schwierigkeiten hier der Versuch gewagt werden soll (und als mehr als einen solchen möchte diese Studie nicht angesehen sein), für ein räumlich, zeitlich und stofflich abgegrenztes Gebiet eine Darstellung der Methodik nach den Schulbüchern vorzunehmen, so sind dazu folgende Gründe zu erwägen:

1. Für Kursachsen ist das Studium der Schulbücher dieses Zeitraumes deshalb besonders wichtig, aber auch ergiebig, weil die betreffenden Werke, nach einem Wandel der Ansichten, der etwa mit dem Tode des Rivius (1553) einsetzt und mit Melanchthons Ableben (1560) vollzogen ist, gewissermaßen kanonisch werden und als Staatsschulbücher von da ab nicht nur empfohlen, sondern dort, wo man sie noch nicht hatte, aufgezwungen werden (wie später das Compendium Hutteri).

2. Man kann sich auf einem räumlich nicht allzu großen Gebiete eine verhältnismäßig allseitige und persönliche Anschauung bilden und das Material in seiner Gesamtheit oder doch wenigstens Hauptmasse überblicken.

3. Das wird ganz besonders dadurch unterstützt, daß wir uns aus einer handschriftlichen Aufzeichnung[3]) und aus den Schätzen der Königl.

[1]) Mon. Germ. Paed. Vol. VIII, Vorrede, vgl. Lattmann, Gesch. der Methodik des lat. Elementarunterrichts 1896 S. 3.

[2]) Vgl. unten S. 191 ff.

[3]) *Vorzeichnus der Bücher, welche in der Jungen Herrschaft Studirstüblein in drey Tabulat sein gesetzet worden.* Quarthandschrift B 27 des Archivs der Königl. Bibliothek zu Dresden, 47 Blätter. Für die Erziehung der Angehörigen dieses Fürstenhauses fehlt uns immer noch eine umfassende, genaue und aktenmäßige Darstellung. Sie erscheint aber als sehr wünschenswert und wäre meines Erachtens ein dankbares und ergiebiges Thema und würdig, das Pendant zu der 'Erziehung der Wittelsbacher', die wir in den Mon. Germ.

Bibliothek zu Dresden eine ziemlich genaue Vorstellung von der wissenschaftlichen Erziehung und den Büchervorräten der Angehörigen des Wettiner Königshauses machen können. Denn man darf einmal, bei der peinlich akkuraten Lebensauffassung, die wir an August I. (1553—1586) und Christian I. (1586—1591) kennen, mit ziemlicher Gewißheit annehmen, daß für die fürstlichen Kinder genau dieselben Bücher zum Unterricht verwendet wurden, die sich auch bei den Landeskindern als geeignet und bequem erwiesen hatten. Anderseits befindet sich noch heute eine große Anzahl dieser Schulbücher, meist mit den Initialen der betreffenden Prinzen und dem sächsischen Kurwappen auf den rotbraunen Maroquinbänden geschmückt, auf der Dresdener Bibliothek.

Ehe an die eigentliche Aufgabe herangegangen werden kann, muß eine kurze Übersicht bei jedem einzelnen Teile des Unterrichts gegeben werden, was sich an Schulbücherliteratur in der Zeit vor 1528 in Sachsen nachweisen läßt, und dabei muß mit erörtert werden, was eigentlich speziell sächsische Schulbücher waren. Denn eine Durchmusterung der genannten Literatur etwa von 1480 an, aber auch später, ergibt vielfach die Tatsache, daß die meisten der verwendeten Werke schon mehrfache Auflagen in Westdeutschland (meist in Köln, Hagenau, Basel, Straßburg) erlebt haben, ehe sie in Sachsen zur Verwendung kamen. Als 'sächsische Schulbücher' sollen im folgenden solche verstanden und bezeichnet werden, die entweder in den Schulordnungen ausdrücklich als zu verwendende bezeichnet werden, oder die in Kursachsen mehrfach gedruckt worden sind, wenngleich sie nicht von sächsischen Autoren herrühren. So sind z. B. die Disticha Catonis nach der Auswahl von Erasmus 1515 natürlich ein allgemeines Schulgut, zugleich aber auch ein kursächsisches Schulbuch, was durch die Drucke[1]) hinreichend bewiesen wird.

Bei der Erforschung der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts beginnt am sichersten die allgemeine Erforschung des Unterrichts unserer Reformationszeit.[2]) Denn die Erlernung und richtige Handhabung des *Latinum scholasticum* war die Hauptaufgabe des höheren Unterrichts und bildete den Kern aller Schultätigkeit: Latein war überall die notwendige Unterlage für jeden Unterrichtsstoff, sogar, wie wir sehen werden, in der Mathematik und im Gesang, der ohne lateinische Terminologie damals ebenso undenkbar war, wie uns heute das Gegenteil erscheint. Für den lateinischen Elementarunterricht nun ist das epochemachende Jahr 1525. Nachdem die Humanisten wetteifernd das Doctrinale des Alexander Gallus beseitigt hatten, an dem (s. u. unter B) eine ganze Menge Lehrbücher hingen, ergab sich die Notwendigkeit, für eine bessere und zeitgemäßere Methode zu sorgen und vor allem bessere und brauchbarere Lehrmittel zu schaffen, um so den Umschwung zu vollbringen.

Paed. Bd. XIV. XIX schon haben, und der 'Erziehung der Hohenzollern', die zum Teil erst fertig geworden ist, zu bilden.

[1]) Z. B. Lips. 1517 u. f. Cygn. 1652. 1662. 1667. Misen. 1790 (wohl der letzte).

[2]) In der Institutio Litterata Thorunensis Bd. I. Jetzt am bequemsten bei Vormbaum I 653 ff.

Als Grundgedanken hielt die kursächsische Methodik die Anschauungen Sturms fest, deren Spuren wir überall begegnen: denn dieser geniale Geist hatte gerade unter den Sachsen eine Reihe seiner besten Schüler gefunden, so Georg Fabricius und Adam Sieber, die dann in ihre Heimat zurückkehrten und in seinem Sinne weiterwirkten. Neuerdings ist Sturm mehrfach mehr als 'Stundenplankünstler' denn als genialer Praktiker bezeichnet worden. Jedenfalls ist er in seinem Buche 'De literarum ludis recte aperiendis'[1]) hinsichtlich der Anforderungen zu weit gegangen, so daß man in Sachsen, auch an den Fürstenschulen, davon abminderte und nur das praktisch Durchführbare ins Auge faßte. Aber an dem Grundgedanken Sturms hielt man unverbrüchlich fest: Latein muß die Universalsprache der Gebildeten darstellen, und darum müssen die Gelehrtenschulen lateinische Schulen sein.

Dies hatte seine natürliche Rückwirkung auf die Methodik des lateinischen Unterrichts, und dies äußerte sich in den Lehrbüchern, die von nun an gebraucht wurden. Wir gliedern die letzteren in drei große Gruppen, die Vokabularien, die Grammatiken und die Lesebücher (d. h. hauptsächlich die sog. Schulcolloquia) für den Elementarunterricht, d. h. bis zur Bewältigung der Formenlehre und der elementaren Syntax.

A. Die Vokabularien[2])

Um des praktischen Gebrauches willen mußte man schon dem 'tyro' die unbedingt nötige Vokabelkenntnis beschaffen. In den Zeiten vor der Buchdruckerkunst hatte man sich wohl mit der in den Schulordnungen öfter bezeugten Übung begnügt, jeden Tag 2—5 Vokabeln am Ende des Unterrichts an die Wandtafel zu schreiben, diese in ein besonderes Heft eintragen zu lassen und dann zu verlangen, daß sie auswendig gelernt wurden.[3]) Jedoch hatte

---

[1]) S. S. 276 Anm. 2.

[2]) Eine allgemeine Orientierung über diesen noch wenig beachteten Zweig reformatorischer Schulliteratur bei Joh. Müller, Quellenschriften S. 204 ff.

[3]) Die oben angeführte Form des Vokabellernens wurde übrigens auch von Joh. Sturm in seinen Classicae epistulae (Vormb. I 682) auf das allerentschiedenste betont. In der methodologischen Anweisung, die er dort den einzelnen Klassenlehrern der Schola Argentinensis gibt, wird für die 9. Klasse vorgeschrieben: *tibi etiam atque etiam diligenter faciendum est, ut copiam sibi atque facultatem omnium rerum comparent, rerum earum omnium, quae in quotidiano versantur usu, quae sensibus hominum sint explicatae. Nihil videatur in corpore hominis, nihil in pecudibus, nihil sit in culina, in cella vinaria, in cella frumentaria, ad coenam quotidianam nihil adferatur, nihil in hortis conspiciatur herbarum, fruticum, arborum, nihil in scholis sit usurpatum, nihil in bibliotheca, nihil in templis frequentatum, nihil in caelo sensus quotidie hominum moveat, quod pueri tui, quoad eius fieri poterit, non queant latino nomine nominare.* Man meint förmlich, die Anordnung der Gemma gemmarum Siebers vor sich zu sehen. Ferner drang schon Sturm darauf, daß dieser Vokabelbesitz in den folgenden Klassen erhalten, befestigt und erweitert werden müsse, vgl. S. 684: *Ad hanc inchoatam copiam verborum tu reliquam, quoad poteris, addes et ad illas verborum comprehensiones, quas ab Henrico* (dem Lehrer der neunten Curia) *accepit, tu alias, quae deesse videbuntur, accumulabis, ut ephemerides et diaria crescant, et amplificetur una cum verborum multitudine memoria atque cognitio.* Wie er sich das dachte, zeigt eine andere Stelle a. a. O.:

diese Übung offenbar nicht ausgereicht, um dem praktischen Bedürfnis genugzutun, wahrscheinlich schon in den vorreformatorischen Zeiten nicht; denn an Vokabelsammlungen für den praktischen Gebrauch hat es auch in dieser Zeit nicht gefehlt. Ja es scheint sogar die Reihe dieser Bücher, die sehr verschiedenartig disponiert waren, seit den Zeiten des ausgehenden Altertums überhaupt keine nennenswerte Unterbrechung erfahren zu haben, wenigstens hat man diesen Eindruck, wenn man die Übersicht[1]) der von Diefenbach für sein niederdeutsches Wörterbuch gebrauchten Hilfsmittel überblickt.



Fig. 1.[2]) Nach Photographie
Ein Drittel der Größe des Originals

Die vorreformatorischen Vocabularii nun teilen sich in vier Klassen. 1. Alphabetisch geordnete lateinisch-deutsche, 2. alphabetisch geordnete deutsch-lateinische Wörterbücher, 3. nach sachlichen Kategorien angelegte Vokabularien, 4. für bestimmte Stände und Zwecke angelegte Wörterbücher (teils sachlich, teils alphabetisch geordnet). Für den eigentlichen Schulgebrauch, wenigstens auf der Elementarstufe, waren sie nicht bestimmt: dazu waren sie zu dick. Sie sollten wohl in der Hauptsache dem Verständnis der, allerdings im Vergleich zu heute wesentlich elementareren, Vorlesungen an den Universitäten dienen, vielleicht gar, wie der *Vocabularius predicantium*, für das praktische Leben ausreichen.

Für das Schulleben war natürlich die dritte Gruppe die wichtigste, und für sie lassen sich auch einige Leipziger vorreformatorische Drucke nachweisen, so daß die Annahme nicht unberechtigt erscheint, daß diese Bücher auch in Kursachsen in den Schulen Verwendung fanden. Hierbei ist zu bemerken, daß die ältesten derartigen Bücher, die vor der Reformation gedruckt wurden, ursprünglich ziemlich umfangreich waren, aber gegen 1525 hin beträchtlich an Seitenzahl abnehmen.

Illic (d. h. in der 9. Klasse) *didicerit, quid epistola sit, quid litterae, quid dare, quid accipere, quid reddere, apud te vero, quid litteras dare, quid reddere epistolam, quid accipere, quae amicus et necessarius scripserit.*

[1]) Diefenbach, Glossarium latino-germanicum, Frankfurt a. M. 1857. 4°. S. XIII die Hss., S. XVI ff. die Drucke.

[2]) Ein, wie es scheint, ziemlich alter Holzschnitt. Unser Exemplar ist entnommen der ohne Angabe des Druckortes im Jahre 1487 erschienenen Ausgabe des Vocabularius rerum des Wenceslaus Brack (vgl. S. 279 Anm. 3). Die Erklärung ist einfach: Der Schüler hält dem Lehrer, der eine mächtige Rute in der Hand hat (eine verbrauchte liegt schon neben ihm) den Vocabularius vor, und dieser fragt ihn die gelernten Worte ab. Die im Hintergrunde stehende Frauengestalt läßt keine bestimmte Deutung zu. Der Lehrer sitzt und der Knabe steht, was darauf hinzuweisen scheint, daß der Schüler eine früher gestellte Aufgabe zu erledigen hat: wenn der Unterricht fortschreitet, haben wir uns beide sitzend zu denken, vgl. Fig. 2 und 3.

Das älteste[1]) mir bekannt gewordene derartige Buch ist ein (früher dem Kloster Amorbach gehöriger) Druck: *Vocabularius latino-germanicus*, von einem unbekannten Verfasser, gedruckt von Günther Zeiner in Augsburg 1469. Das Werk fand eine zweite Ausgabe in einem prächtig gedruckten Quartanten *ex officina Ioannis Kelleri in Augusta 1478.* Die Anordnung des Buches war folgende: 1. Der Mensch, 2. Die Verwandtschaft, 3. Die Kleidung, 4. Die Feste, 5. Die Gerätschaften des Menschen, 6. Die einzelnen Berufsarten des Menschen, 7. Die Krankheiten des Menschen, 8. Die Bezeichnungen für Tiere und Pflanzen. Diese Anordnung ist übrigens nicht streng durchgeführt, was begreiflich ist, da ja die einzelnen Themen oft genug noch in andere Beziehung zueinander treten konnten. Auffällig ist der Mangel aller Abstrakta und ebenso aller anderen Wortarten außer dem Nomen, vor allem die Abwesenheit aller Verba. Es möge gleich hier erwähnt werden, daß dieser Mangel sich ebenso typisch fortsetzt bis zum Jahr 1580, wie auch die kurz skizzierte Gliederung des Buches einen Typus darstellt, der von nun an ganz regelmäßig wiederkehrt. Ein besonderes Charakteristikum des Buches ist die gegen Ende hin, besonders in den naturgeschichtlichen Abschnitten, immer größer werdende Umständlichkeit der Erklärung: wem es Vergnügen macht, wundersame Etymologien, z. B. von *perdix, cornix, cucullus* usw. kennen zu lernen, und daran sich anknüpfende ätiologische Wundergeschichten, meist mit Beziehung auf Isidorus, der kann dort auf seine Rechnung kommen. In späteren Drucken und Werken ist dieses üppige Arabeskenwerk stark zurückgeschnitten.

Ein zweites, mit dem vorhergehenden nicht identisches Buch[2]) ist der *Vocabularius rerum* von Wenzeslaus Brack, artium professor et examinator in Constantia, dessen erster datierter Druck vom Jahre 1483 (Spirae, Peter Drach) erwähnt wird. Dieses seitdem sehr oft wieder abgedruckte Buch, dessen Verbreitung sehr groß gewesen sein muß[3]), ist auch für Sachsen interessant, denn es erscheinen von ihm auch zwei Leipziger Ausgaben aus Konrad Kachelovens Offizin.[4]) Nach dem oben angeführten Grundsatz dürfen wir daraus schließen,

---

[1]) Beide Drucke auf der Leipz. Univ.-Bibliothek (Edit. vetust. 22^{m} und 103^{b}). Der erstere ist undatiert und wird in einer Vorbemerkung auf Günther Zeiner 1469 zurückgeführt; mit welchem Rechte, weiß ich nicht. Bei Panzer fehlt eine diesbezügliche Angabe. Der zweite Druck von Joh. Keller, Augsburg s. bei Panzer l. l. Andere Drucke, bei Weller, Repert. typogr. unter Speier 1501. 1509. Argent. 1512 beziehen sich wohl auf Brack.

[2]) Danach ist die Angabe bei Hain 3699 (vgl. auch Voullième, Berl. Inkunabeln 194. Proctor, Early printed books 1745) zu berichtigen.

[3]) Hain nennt 3697. 3698 zwei Ausgaben s. l. e. a., die er vor 1475 stellt. Datierte Ausgaben sind s. l. 1483. 1486. 1487. 1489. 1496 (Hain 3700. 3702—3704. 3710). — Spirae (Peter Drach) 1483. 1500. 1509 (Hain 3701. Weller Repert. typogr. 209. 519). — Argentorat. (Joh. Prüß) 1489. 1491. 1495 (Hain 3705. 3707. 3708). — August. Vindel. (Joh. Schonsperger) 1495 (Hain 3709) und ebd. (Martin Flach) 1512 (Weller 747). — Die Leipziger Universitätsbibliothek besitzt die Ausgaben s. l. von 1487. 1489 und die Augsburger Ausgabe von 1495.

[4]) Zu der bei Hain 3706 genannten Ausgabe von 1489 kommt noch eine: Impressum Liptzk per Conradum Kachelouenn Anno 1491. Tertia feria post assumptionis Marie virginis gloriose, vgl. Panzer, Ann. typ. I 476. Exemplar auf der Kgl. Bibl. Berlin.

daß dieses Buch also auch in kursächsischen Anstalten verwendet worden ist. Seine Anordnung ist fast dieselbe wie in dem *Vocabularius latino-germanicus*: Gott, Religion, Zeit, Mensch, Verwandtschaft, Kleidung, Haus, Erde, Geräte, Berufe, Tiere, Pflanzen, Steine. Die Zitate aus Plinius usw. sind überall zurückgeschnitten. Die deutsche Spracherklärung ist wichtig für den allemannischen Dialekt.

Von da ab kommen die Vokabularien massenhaft auf, und zwar speziell zu Schulzwecken eingerichtet, infolgedessen bedeutend verkürzt und für billigen Preis zu erwerben.

Eins der bekanntesten dieser Bücher war das Vokabularium *Curia palatium, seu vocabularium pro juvenibus cum teutonico*, nur aus sechs Blättern bestehend, welches identisch ist mit dem *Vocabularius rigmicus, declarans omnes status. Incipiens a curia usque ad terre stratos.*[1]) Auch dieses Buch ist, wie der Druck von Melchior Lotter[2]) zeigt, in Sachsen bekannt gewesen und verwendet worden.

Andere Bücher, wie der *Vocabularius predicantium*[3]) und derartige für Berufszwecke gearbeitete Zusammenstellungen können hier nur kurz erwähnt werden. Interessant ist das Auftreten von Vokabularien in noch mehr Sprachen, als Deutsch und Latein. Weller erwähnt[4]) zwei solcher Bücher, die auch das Französische mit in den Betrachtungskreis hereinziehen, späterhin kommt noch das Italienische hinzu; sie sind die offenbaren Verläufer von Adrianus Iunius.[5])

Auch die wenigen Bücher müssen hier beiseite gelassen werden, die die umgekehrte Ordnung innehalten und erst das Deutsche, dann das Lateinische

---

[1]) Weller (der auch im Serapeum XXI 231 [1860] über diese Vokabularien handelt) erwähnt Nr. 23. 24 zwei Drucke s. l. e. a., München, dann Straßburg, Mathis Hüpfuff 1510 (122—124), 1515 (970), Iodoc Gutknecht 1522 (2300), Nürnberg 1506 Hieronym. Hölzel (208), ebd. J. Weyssenburger 1512 (746).

[2]) Vocabula pro juvenibus. Impressum lyptzk per Melchior Lotter ao. salutis 1502 (Un.-Bibl. München).

[3]) Über seine Tendenz vgl. den Prolog des Leipziger Exemplars (U.-B. Gramm. lat. rec. 168): *Incipit Variloquus, idem vocabulum diversimode acceptum, theutonisando exprimens praedicatoribus consolabile enavigium.* Die Anordnung des Buches ist, wie überall bei den bisher genannten Büchern, sachlich und lateinisch-deutsch, vgl. Joh. Müller, Quellenschriften S. 206 und Anm. 36.

[4]) Nr. 865: *Vocabularium latinis, gallicis et theutonicis verbis scriptum.* Imprime a Lyon 1514 par Iehan thomas demourant. Vgl. Panzer, Ann. IX 513. Brunet 1843. — Nr. 970: Dasselbe Buch gedruckt bei Mathis Hüpfuff, Straßburg 1515. — Nr. 971: *Dictionarius lat. gall. et germanicis conscriptus. Dictionnaire ou vocabulaire couche en vocables latins, francoys et allemands* o. O. u. J (Weller zitiert dazu noch eine Ausgabe von Wolfgang Kephalaeus Argentor. 1535). — Nr. 1119: *Introductio quaedam utilissima sive vocabularium quattuor linguarum latine, Italice, Gallice et alamanice per mundum versari cupientibus.* Einfierung latein, wälsch, Frantzesisch vnd teutsch in gemeinen Dingen zu reden. Erste Ausgabe Zürich 1516 von newen gedruckt Augspurg 1518 Erhart Oylin (Nr. 1800). Rom 1521 per Iacobum Mazochium, magistrum Romane academie.

[5]) Vgl. unten S. 284.

geben; obwohl sie schon in sehr alten Zeiten nachweisbar[1]) sind, ist für ihre Verwendung in Sachsen noch keine Spur gefunden worden.

Überwuchert wurden aber alle diese Bücher von einem, das wir in den zahlreichsten Ausgaben nachweisen können, und dessen Geschichte einmal zu schreiben eine lohnende Aufgabe wäre, von der Gemma gemmarum eines unbekannten Verfassers.[2]) Dieses Buch bildet die direkte Überleitung vom vorreformatorischen Betrieb des lateinischen Elementarunterrichts zu der Melanchthon-Sturmschen Zeit und hat in West- und Mitteldeutschland dieselbe Rolle gespielt, wie in Süddeutschland das Promptuarium Vocabulorum des Ioannes Pinicianus.[3])

[1]) Die Leipziger Un.-Bibl. bewahrt einen sehr alten, bei Hain nicht genannten Druck (etwa 1470? Edd. vett. 103) s. l. e. a. in zwei Exemplaren: Vocabularius incipiens Teutonicum ante latinum. Die Anordnung ist alphabetisch. — Ein ganz ähnliches Buch ist der Vocabularius Theutonicus. Explicans vocabularius theutonicus in quo vulgares dictiones ordine alphabetico proponuntur et latini termini ipsas directe significantes sequuntur, impressus Nurembergae per Conradum Zeninger Anno D. 1482 (Leipz. Un.-Bibl. Libri sepp. 6678, vgl. Joh. Müller, Quellenschriften S. 274 und Anm. 111). Dort werden noch mehr solche Vokabulare angeführt.

[2]) Von der Gemma sind zahlreiche Ausgaben erschienen. Zuerst kam das Buch in den Niederlanden auf den Markt, vgl. J. Müller, Quellenschriften S. 206 und bes. Anm. 35. Von 1500 an wird es auch in Deutschland verwendet. Da das Stichwort Gemma bei Hain fehlt, so läßt es sich nicht entscheiden, ob es in Deutschland vor 1500 Auflagen dieses Werkes gegeben hat. Campbell, Dictionnaire de la typographie néerlandaise au XVième Siècle unterscheidet eine Gemmula und eine Gemma vocabulorum, von denen die zweite eine Bearbeitung der ersten darstellt. Von der Gemmula zählt Campbell Nr. 787 f. zehn Ausgaben auf, von denen die erste 1484 in Antwerpen bei Gherard Leeu erschien, von der Gemma desgleichen 710 f. sieben Ausgaben, von denen die erste 1494 in Antwerpen (20. Sept.) bei Theodor Martin (i?) herauskam. Auf den niederländischen Ursprung des Buches weist auch noch hin, daß die deutsche Umschreibung der lateinischen Worte vielfach niederländische Formen zeigt. Die älteste Nicht-Leipziger Ausgabe seit 1500 scheint zu sein: Vocabularius gemma gemmarum. Quia per insertionem (wohin?) multorum vocabulorum emendata est, quare merito gemma gemmarum appellatur. Argent. Joh. Prüß 1505 (Weller Nr. 345). 1507 (?). 1508 (Weller Nr. 468), Argent. Renatus Beck 1511. 1513. 1515 (Weller Nr. 658. 807. 969). Argent. Joh. Knoblouch 1518. 1520 (Weller Nr 1106. 1351). — Hagenau, Henrich Grau 1507. 1510. 1512. 1514. 1518 (zwei Ausgaben, im Mai und im Dezember) (Weller Nr. 422. 627. 749. 867. 1104. 1105). — Augsburg, Joh. Schönsperger 1512 (Weller 748). — Colonie, Martin. de Werdena 1507 (Weller 423). — O. O. u. J. Weller 1352. — Die ältesten deutschen Ausgaben sind also die Leipziger: Gemma vocabulorum una cum vocabulario utilissimo in calce annexo. Impress. Liptzk. per Melchiar Lotter Anno 1501 (Exempl. auf der Leipziger Un.-Bibl.). Außerdem sind noch andere Leipziger Drucke Lotters bekannt von 1503. 1507. 1508 (vgl. Weller Nr. 424. 469). Ferner besitzt die Leipziger Un.-Bibl. noch einen Straßburger Druck von 1514 (Ren. Beck, fehlt bei Weller), der von dem Leipziger Druck insofern abweicht, als die nomina propria der ersten Ausgabe fehlen und dafür die Namen der Verwandtschaftsgrade (ohne deutsche Bedeutung) hinzugefügt worden sind. Es ist mir sicher, daß die hier gegebene Bibliographie sehr unvollständig ist, doch reicht sie hin, um die gewaltige Verbreitung des Buches zu bezeugen. Waren doch in einem Jahr, wie die Hagenauer Drucke zeigen, bei einem Drucker zwei Auflagen nötig! Zur Würdigung des Buches vgl. Paulsen I² 46.

[3]) Ioannis Piniciani promptuarium vocabulorum (vgl. Kämmel, Übergang S. 303) erschien zuerst in Straßburg bei Knoblouch 1520. Neben ihm ebendaselbst die Gemma, vgl.

Die Anordnung dieses Buches ist, soweit man von einer solchen bei den beständigen Umgestaltungen des Werkes reden kann, alphabetisch, wie wir sie aus dem Vocabularius theutonicus, dem Vocabularius ex quo[1]) und dem Vocabularius incipiens theutonicum ante latinum kennen. Angeschlossen ist ein alphabetisch geordnetes lateinisch-deutsches Wörterbuch, auf das die Nomina propria in der gleichen Ordnung folgen.

Die Gemma gemmarum wanderte also in Sachsen ein und ist hier lange als Schulbuch benutzt worden; Adam Sieber in seiner unten zu besprechenden[2]) Vorrede sagt, daß er sie in seiner Jugendzeit habe benutzen und auswendig lernen müssen, und daß sie noch 1550 in Gebrauch war, bezeugt ein Schülergespräch[3]), das allerdings seinen Ursprung in Westdeutschland hatte, und in dem gesagt wird, daß der Schüler sich über das schöne, neu eingebundene Buch sehr gefreut habe, also offenbar ein neues Exemplar benutzte.

Ganz und gar führt uns nach Kursachsen das nächste Vocabularium, ebenfalls nach sachlichen Kategorien geordnet, des Balthasar Trochus[4]), das sich ausdrücklich als aus dem Schulbedürfnis hervorgegangen und für Schüler berechnet[5]) bezeichnet. Das Buch, ein ziemlich unhandlicher Quartant von 250 Seiten zu je 40 Zeilen Antiquadruck (der bis dahin in dergleichen Werken ausschließlich angewendet worden ist), ist in je drei *scrinia* abgeteilt[6]), von denen jedes wieder eine größere Zahl (25, 20, 20) von *nidi* enthält. Das Einteilungsprinzip in die einzelnen Kategorien ist nicht recht durchsichtig; es scheint das gewesen zu sein, daß man zuerst den Menschen und dann die drei

oben; schon im nächsten Jahre ging es an den Druckort Augsburg über, wo es von nun an 22 Quartblätter stark in der Offizin des Silvanus Ottmar gedruckt wurde: 1521. 1523. 1525 (vgl. Weller Nr. 1620. 1962. 2632. 3100). 1528. 1530. 1532. 1534. 1535. 1541. 1545. — Im gleichen Verlage erschien schon 1517 und 1518: *Ex probatissimis authoribus variarum rerum vocabula pro juventute scholastica breviter sed commodissime collecta* (Weller 1079. 1159).

[1]) Vgl. Joh. Müller, Quellenschriften S. 205. [2]) S. unten S. 175.

[3]) Alois Bömer, Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten, Berl., Harrwitz 1897/99 S. 197 (Texte und Forschungen zur Gesch. der Erz. und des Unterr. Heft I. II).

[4]) *Vocabulorum rerum promptuarium a Baldassare Trocho Ascaniense presbytero studiose iuventuti fideliter congestum, ingeniose dispositum et vernaculo interioris Germaniae apposito affabre concinnatum. In quo profecto nihil earum rerum, quarum apud nostrates usus est, suum vocabulum non habet. Inspice et credes. Lipsiae ex officina Melchiaris Lottheri. Anno dominico* 1507 (bez. 1517). Gewidmet ist das Buch Jacobo Grosser, iuris prudentiae consultissimo, rev. Brandeburgensis Episcopi a Pontificalibus Patrono. Exemplare in Leipzig, U.-B. Libr. sep. 6315, in Dresden K. B. Lit. Lat. rec. B. 231^{m}.

[5]) Über die Lebensschicksale und den deutschen Namen des Trochus (Schneck?) ist nichts aufzufinden gewesen, was nicht aus dem Titel des Buches herausgeschlossen wäre. So z. B. bei Zedler; die A. D. B. schweigt von ihm. — Nach der Vorrede war das Buch für Schulen bestimmt: *congessi hanc farraginem ex classicis, hoc est, Romanis scriptoribus delectam: non Italiae, non Germaniae toti, sed patriae et praecipue discipulis meis officio paene cogente* (weil er nämlich Schulmann war). Trotz der Umfänglichkeit meint Tr. am Schlusse: *tenuiora fateor esse, quam par est.* Weitere Drucke, als die beiden oben genannten, sind aus den bekannten Hilfsmitteln nicht zu finden gewesen.

[6]) Gelehrte Reminiszenz aus Martial I 117, 15. VII 17, 5 vgl. Friedländer zu den genannten Stellen und Theod. Birt, Das antike Buchwesen S. 66.

Naturreiche sich einprägen sollte. Einen wirklichen Erfolg hatte das nach der praktischen Seite hin sich wenig empfehlende Buch wohl schwerlich.

Ein ganz eigenartiges Werkchen, das die Vokabelkenntnis der Schüler genau an den grammatischen Lesestoff band, ist das mir sonst nirgends wieder vorgekommene Buch Vocabula prime partis alexandri pro iuvenibus, 21 Blätter (offenbar unvollständiges Exemplar auf der Leipz. Un.-Bibl. Gramm. lat. rec. 46a), ein Antiquadruck, der ebenfalls in die Frühzeit der Druckerkunst gehört (wohl spätestens 1500 entstanden). Das Büchlein bringt die bei Alexander (de Villa Dei) zitierten Wortbeispiele aus der Formenlehre mit deutschen Benennungen, aber ohne weitere Angaben. Die Adjektive sind eingeschoben, die Verba der vier Konjugationen sind nach Endungen(!) geordnet. Einen großen Erfolg scheint das Werkchen, das vielleicht zu dem Cod. Amplon. bei Reichling, Mon. Germ. Paed. XII, p. CXLV gehört, nicht gefunden zu haben. Einen entsprechenden Druck, oder die Erwähnung des unsern, habe ich bei Reichling nicht gefunden.

Zu den vorreformatorischen Vokabularien, die in Kursachsen[1]) gebraucht worden sind, gehört schließlich auch die Pappa puerilis des Murmellius, die aus Westdeutschland hier einwanderte und ebenfalls das sächliche Prinzip vertrat.[2]) Doch scheint sie sich nicht allzulange und allzuweit verbreitet zu haben. Sächsische Drucke wenigstens sind mir nicht bekannt geworden, es fehlen auch Originalexemplare auf den größten sächsischen Bibliotheken, die ältere Bestände von Schulbüchern aufzuweisen haben. —

Nach dem Auftreten der Reformation in Kursachsen haben wir ein längeres Vakuum zu bemerken: neue Arbeiten, die die vorreformatorischen Schulbücher ersetzt hätten, finden sich nicht, und auch aus den von nun an häufiger auftretenden Schulordnungen können wir, soweit es der methodisch oft so überaus dürftige Inhalt zuläßt, nichts anderes herauslesen, als daß das zeitraubende und in gar mancherlei Beziehung anfechtbare Diktieren in den Schulen von neuem festen Fuß faßte.

Einen festen Boden finden wir erst wieder in der Vorrede der weiter unten[3]) zu charakterisierenden Gemma gemmarum des Grimmaischen Fürstenschulrektors Adam Sieber. Denn in dieser zählt er seine sämtlichen Vorgänger auf, aus denen er z. T. selbst gelernt hat: es sind die oben besprochene anonyme *Gemma*

---

[1]) Sie findet sich u. a. vorgeschrieben in der Zwickauer Ordnung des Leonhard Natther von 1523, vgl. Joh. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen S. 254. — Es sei gestattet, den Quellennachweisen dieser überaus seltenen Ordnung noch den für ein viertes, defektes, Exemplar hinzuzufügen, das die Bibliothek der Fürstenschule St. Afra in einem Sammelbande der Carloviciana besitzt.

[2]) Die Originaldrucke des Buches sind sehr selten. Für schulhistorische Zwecke ist es sehr beklagenswert, daß Al. Bömer in seiner Ausgabe der P. p. (Murmellius Heft IV S. VII Münster, Regensberg 1894) das Vokabular, das das erste Kapitel des Werkes ausmachte, weggelassen hat. Es hatte die Überschrift: *Variarum rerum dictiones cum germanica interpretatione. Mennigherley dinghen latynsche vocabulen mit duytsche* (d. h. niederdeutschen) *beduydinge.*

[3]) Vgl. S. 286.

gemmarum, die *Pappa pucrilis* des *Murmellius*, das Vokabular des *Trochus*, ein Buch des *Philipp Melanchthon*, das Vokabular des *Sebaldus Heyden Noricus* und das des *Adrianus Junius Medicus*.

Hier muß zunächst ein, von Sieber[1]) selbst schon halb eingestandener, Irrtum berichtigt werden. Ein Vokabular von Melanchthons Hand hat es wohl nicht gegeben, wenigstens findet sich ein solches in den Bänden des Corp. Reform., die die pädagogischen Schriften enthalten, nicht, wird auch von Hartfelder nicht erwähnt. Zweifelhaft wird die Sache aber dadurch, daß der Nomenclator Philippi öfters in Schulordnungen[2]) erscheint. Auch Einzeldrucke habe ich, trotz vielfachen Nachforschens, nicht auffinden können, und so muß die Frage einstweilen unentschieden bleiben.

Wesentlich öfter wird das Werk des Sebaldus Heyden (1524—1561 Rektor der Sebaldusschule in Nürnberg) erwähnt. Es tritt in den verschiedensten Schulordnungen[3]) als notwendiges Requisit für das Vokabellernen auf und hat auch in Kursachsen, wie mehrfach wiederholte sächsische Drucke[4]) beweisen, in Schulen seine Verwendung gefunden. Das Werk ähnelt sehr stark dem oben (S. 283) erwähnten ersten Kapitel der Pappa puerorum des Murmellius. Es war eine in sieben Lektionen eingeteilte, für die sieben Tage der Woche berechnete Vokabelsammlung mit sachlicher Anordnung und gereimten Bedeutungen (canis hundt, pondus pfundt) und ist später vom Autor selbst, um den Unterricht und das Lernen möglichst organisch zu gestalten, durch die ebenfalls von ihm herstammenden weitverbreiteten Formulae puerilium colloquiorum erweitert worden, auf die weiter unten noch ein Blick zu werfen sein wird.

Alle diese Werke aber verschwinden wie mit einem Schlage, als der Nomenclator omnium rerum des holländischen Arztes Adriaen de Jonghe (Adrianus Junius) herauskam.[5]) Schon in seiner ersten Auflage[6]) erschien dieses außerordentlich praktische Buch, das den modernen vocabulaires systé-

[1]) Aus den Worten Siebers: *si inscriptio libri nos non decipit* klingt heraus, daß er nur den Titel, aber nicht das Buch selbst gesehen hat.

[2]) So bei Georg Müller a. a. O. S. XIX aus der Chemnitzer Schulordnung 1578 (Dresden H. St. A. Loc. 2012, Visitationsakten des Consistoriums Dresden 1578, fol. 528[b]. — *Classis quarta. Quibus formae declinationum et conjugationum discendae solae proponuntur primum eaque varietate exemplorum adhibita sedulo exercentur. Ac postea superioribus quidem decuriis Compendium quoque Grammaticae cum Nomenclatore Philippi proponitur.* Auch die grammatischen Lehrbücher haben einen solchen Vokabelanhang nicht.

[3]) Z. B. in der Pommerschen Schulordnung von 1563, vgl. Vormbaum I 170.

[4]) Al. Bömer, Lat. Schülergespräche S. 14 ff. erwähnt einen Druck Hans Lufft, 1531, Wittenberg und einen Leipziger Druck von 1541.

[5]) *Adrianus Iunius, Nomenclator omnium rerum propria nomina variis linguis explicata indicans. Antverpiae ex officina Christophori Plantini* MDL XVII. 8°. 570 ff. in zwei Bänden, mit einem dreispaltigen (unpaginierten) Index rerum. Dem Dresdener Exemplar (Ling. var. 489) ist von alter Hand die Anm. beigefügt: *est haec prima editio libri postea saepissime recusi, de cuius variis editionibus vid.* Beckmans Vorrat kleiner Anmerkungen. 3 Stück. Göttingen 1806. 8°. S. 829 f. Anm. (mir nicht zugänglich).

[6]) Danach ist die Angabe bei Eckstein, Lat. Unterricht S. 174 zu berichtigen.

matiques ähnelt, in acht Sprachen: Lateinisch, Griechisch, Deutsch, Holländisch (belgice), Französisch, Italienisch, Spanisch und Englisch. Jedoch ist nicht bei jedem Wort die entsprechende Bedeutung in allen acht Sprachen beigegeben, besonders die englischen Übersetzungen sind recht spärlich. Deswegen wurde an dem Buche unablässig weitergearbeitet, überarbeitet und besonders stark ergänzt. Aus der Häufigkeit der Auflagen und aus den zahlreichen Nachdrucken kann man mit Leichtigkeit erkennen, wie praktisch allen Leuten dies Buch erschien, dessen bescheidene Vorläufer wir oben (S. 280 Anm. 4) angeführt haben, und wie unendlich verbreitet sein Gebrauch war. Man kann wohl sagen, daß es das sprachliche Handbuch der Zeit wurde.

Jedenfalls, kaum war der Nomenclator des Adrianus Junius erschienen, der in dem schönen, sauberen Druck der Plantinschen Offizin schon äußerlich einen sehr angenehmen Eindruck machte, so machten sich auch die Führer der deutschen damaligen Lehrerwelt mit ihm bekannt und suchten das Werk, das an sich für die Schulbedürfnisse zu breit und umfänglich angelegt war, zu Schulzwecken nutzbar zu machen und durch Vereinfachung zu einem für die Latein lernenden Schüler brauchbaren Hilfsmittel umzuformen.

Die Hauptveranlassung für die Schulmänner war die praktische Disposition des Buches, die sich zwar im ganzen an die hergebrachte anschloß, aber manche Abweichung und Klarerstellung im einzelnen hereinbrachte und die Übersichtlichkeit des Werkes steigerte. Junius ging im ersten Teile seines Werkes vom Buche und Buchwesen aus, behandelte dann den physischen Menschen, die Tiere, Speise und Trank, die Pflanzen, die leiblichen Bedürfnisse der Menschen, die Erzeugnisse der Menschen, die verschiedenen Handwerke, Gewerbe und Künste; im zweiten Teile ging er auf alles Sächliche, von den Elementen, Jahreszeiten und Steinen beginnend, ein, behandelte sämtliche Gebrauchsgegenstände der Menschen und schloß mit einer ausführlichen Sammlung der Verwandtschaftsbezeichnungen. Bei dieser durchsichtigen Disposition und mit Hilfe eines sorgfältigen Index war es nun sehr leicht, alles Zusammengehörige zu finden, andere Zusammenstellungen zu machen und eine Menge verwandte Begriffe und Worte in unmittelbarer Nähe des gerade in die Augen gefaßten ersten Wortes zu finden und sich anzueignen. Daß dies für praktische Zwecke, vor allem für das Lateinreden, außerordentlich vorteilhaft war, sprang in die Augen; zudem war die Sammlung außergewöhnlich reichhaltig, und so fand denn das Buch zunächst in den Bibliotheken der Interessenten und dann in der Schulbuchliteratur gar bald Eingang. Zwar hatte der gelehrte holländische Arzt nicht an Elementarlateiner gedacht, sondern in der Hauptsache geschäftliche Praktiker ins Auge gefaßt, denen mit Hilfe seiner Arbeit Korrespondenz und Konversation in mancherlei Sprachen ermöglicht werden sollte, wenn sie nur brav Latein gelernt hatten. Aber das Praktische des Buches auch für die Schulen lag auf der Hand, und so sehen wir es denn gar bald seine Wirkung tun.

Denn es kam noch ein zweites dazu: die sächsischen Schulmänner waren der geschriebenen *ephemerides, onomastica* und *diaria,* die Sturm so warm empfohlen hatte (vgl. oben S. 277, Anm. 3), überdrüssig geworden, hauptsächlich wegen der

Übelstände des Diktierens, der Mißverständnisse und der Zeitvergeudung. Kaum war daher der Nomenclator Junii herausgekommen, als sich der bedeutendste kursächsische Pädagog nach Georg Fabricius, Adam Sieber[1]), sofort daran machte, das Buch zu vereinfachen und für die Schule dadurch nutzbar zu machen. Indem er auf die Polyglottie des Originals verzichtete und nur Lateinisch-Deutsch und die praktische Disposition beibehielt, gelang ihm seine Absicht auch vollkommen. Schon im Jahre 1571 erschien von ihm als Hilfsbuch für den lateinischen Elementarunterricht die Gemma gemmarum, s. Nomenclatoris Junii epitome. In der von Grimma aus datierten Vorrede seines Werkes spricht sich A. Sieber über seine Vorgänger, freilich nicht erschöpfend, aus, kommt zuletzt auf das Buch des A. Junius zu reden, erkennt zwar dessen Vorzüge an, erklärt jedoch, daß es zu ausführlich und auch (wohl nur räumlich gemeint) zu selten sei, um es in die Hände der Schüler zu legen; es wird wohl auch zu teuer gewesen sei. Sieber selbst verspricht nun, einen schulmäßigen Auszug zu machen, und legt das Resultat seiner Bemühungen vor. Siebers Buch schließt sich in der Anordnung des Stoffes genau an Junius an, zieht jedoch öfters eine Reihe von Abschnitten unter einem Gesamttitel zusammen, so daß z. B. den 58 Abschnitten von Junius' erstem Teile 24 bei Sieber gegenüberstehen; im zweiten Teile dagegen behält er die Einteilung des Junius fast völlig bei.[2]) Daß das Buch aber nicht bloß ein Auszug aus Junius sein sollte, wird an mehreren Stellen von Sieber betont; so heißt es z. B. S. 4: *quae latina vocabula stellulam praefixam habent, ex aliis bonis authoribus ad Junium adjecta: Germanica vero ad dialecti nostrae rationem et consuetudinem sunt mutata.* Diese letztere Bemerkung bezieht sich darauf, daß dem Kursachsen das Deutsch in des Junius Nomenclator nicht einwandfrei erschien und daß man an Stelle der westdeutschen und niederdeutschen Worte und Formen die für besser angesehenen meißnischen bzw. obersächsischen zu stellen sich befleißigte.

Die weiteren Ausgaben[3]) bis zum Tode des Verfassers sind sich ziemlich

[1]) Für das Leben und die Werke dieses hervorragenden sächsischen Schulmannes sei ein für allemal auf die vortreffliche Arbeit Karl Kirchners, Adam Sieber und das Chemnitzer Lyceum in der ersten Hälfte des XVI. Jahrh. in den 'Mitteilungen des Vereins für Chemnitzer Geschichte Heft V (1884—1886)' verwiesen, die leider in diesem Sammelwerke fast verborgen und nur schwer erreichbar ist.

[2]) Um ein Bild von der Anordnung zu geben, mögen hier die Überschriften der einzelnen Kapitel des 2. Teiles der G. g. folgen: 1. *De elementis eoque spectantibus.* 2. *De temporibus.* 3. *Terrae locorum et aquarum vocabula.* 4. *De metallis.* 5. *De lapidibus et gemmis.* 6. *Morborum, symptomatum, vitiorum naturae et affectionum vocabula.* 7. *De medicamentis.* 8. *Dignitatum et munium sacrorum vocabula.* 9. *Dignitatum et munium profanorum vocabula.* 10. *Militaria.* 11. *Civilia.* 12. *Artium nomina.* 13. *Fabrilis et operarum.* 14. *Vestiaria.* 15. *Obsonatoria et coquinaria.* 16. *Rustica.* 17. *Nautica.* 18. *Κομμωτικά* (bei Sieber fälschlich κομματικά). 19. *Servilia.* 20. *Ludicra Spectaculorum.* 21. *Infamia.* 22. *Cognationis affinitatisque vocabula.*

[3]) Die erste Ausgabe von 1571, bei Joh. Rhamba in Leipzig erschienen, befindet sich auf der Dresdener Kgl. Bibl. (Hist. Sax. H. 939^{b} misc. 4). Außerdem sind noch eingesehen worden die Ausgaben von 1573 und 1575, ebenfalls von Joh. Rhamba in Leipzig gedruckt, und eine Ausgabe von Michael Lantzenberger, 1601 auch in Leipzig gedruckt (sämtlich in

rasch gefolgt, und Adam Sieber hat an ihnen unablässig herumgebessert. Schon seiner ersten Ausgabe hat er *Praecepta quaedam de formando stylo* beigefügt und sein Lieblingsgedicht, die in iambischen Trimetern abgefaßten Praecepta scholastica nebst dem ludus litterarum Chemnicensis 1549[1]), mit dessen Abfassung er sich seine ersten Sporen als Rektor verdient hatte. In der zweiten Ausgabe sind die Zusätze schon stärker. Vor allem zeigt sich die sorgfältige Umarbeitung und Anpassung an das Schulbedürfnis darin, daß die bei Junius sehr stiefmütterlich behandelten Abstrakta, die in der von ihm einmal eingeführten Anordnung (vgl. oben S. 285 und S. 286 Anm. 2) nicht wohl unterzubringen gewesen waren, ohne die aber die Schule nicht auskommen kann, nunmehr ebenfalls in einem besonders angefügten Abschnitt 'Anima, Seel und jhr Thun und Wesen' erscheinen. Ferner sind der zweiten und dritten Ausgabe angefügt die Neanisci des Sturm (s. unten) und, wohl zur Lektüre für die Erziehungspflichtigen, die in wundervollem Humanistenlatein abgefaßte äußerst eindringliche Rede des Rodolphus Agricola De formandis studiis[2]), ein damals oft wiederholtes Paradestück, das man einer ganzen Reihe von Schulbüchern (so denen des Joh. Rivius, der es besonders geliebt haben muß) beifügte. Das Buch hat dann noch eine Reihe weiterer Auflagen erlebt. In seinem letzten Lebensjahre unterzog es Sieber einer erneuten Durcharbeitung und fügte, wie er in der vom 1. April 1583 aus Grimma datierten Vorrede erklärt, abermals eine Reihe Zusätze hinzu, so die *Nomina aliquot propria Germaniae* a) *Fluviorum* b) *Montium* c) *Sylvarum* d) *Regionum* e) *Oppidorum.*[3]) Die in diesem Abschnitte zahlreich sich findenden geographischen Versehen erklären sich aus der Herübernahme der damals üblichen Identifikationen der antiken Namen bei Claudius Ptolemaeus mit den deutschen Ortsbezeichnungen. Ferner schloß er an die allzu kurzen Neanisci des Joh. Sturm einige dialogi pueriles scholastici wohl aus eigener Fabrik an[4]), über die weiter unten zu berichten sein

---

Dresden K. B.). Von letzterer Ausgabe wurde für den jugendlichen Herzog August von Sachsen 1602 ein Exemplar angeschafft (in Dresden K. B.), das auf dem Titelblatt das Druckerzeichen des Leipziger Buchhändlers Henning Grosius trägt. Weitere bibliographische Angaben bei Kirchner a. a. O. S. 131. Es sind mir noch Ausgaben von Viteb. 1603. 1610 und Lips. 1615 bekannt.

[1]) Über die besonderen Ausgaben dieses Werkchens siehe Kirchner a. a. O. S. 126 und auch G. Müller a. a. O. S. XIX.

[2]) Diese vielgedruckte Rede des vorreformatorischen jung verstorbenen Humanisten verdiente einmal eine erneute zusammenhängende Behandlung. Über R. A. siehe Paulsen, Gesch. d. h. Unterrichts I² 60. 137. Janssen, Gesch. des deutschen Volkes II 3. 5. Raumer, Gesch. der Pädagogik, Bd. I passim, Hauptstelle S. 65 ff. Kämmel, Heinr., Gesch. des Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit, von S. 218 an passim. Eckstein, Lat. Unterricht S. 78. Mertz, Gr., Schulwesen der deutschen Reformation 1903, bes. von S. 258 an. — Auf die genannte Schrift geht besonders ein Joh. Müller, Quellenschriften S. 203. 239. Sie zählte unter die Lieblingsbücher Melanchthons.

[3]) Mit spezieller Berücksichtigung von Kursachsen, z. B. *Pelorus* der Püelberg Misniae (= Pöhlberg bei Annaberg); *Vira* die Wirta Misniae (= Wyhra bei Borna), *Mulda, Plissina, Parda; Cascus* der Catschenberg bey Chemnitz Misnae (= Kaßberg?).

[4]) Vgl. dagegen Bömer, Schülergespräche S. 6 Anm. 4.

wird. Eine weitere Beifügung Siebers stellen dar die *leges scholasticae, pro ludo literario Provinciali Saxonico ad Muldam,* dann die *παραίνεσις iambica de opificiis puerorum* (d. h. die obengenannten, hier etwas umgeformten praecepta scholastica, s. S. 287) und ein Kalendarium (sog. Cisiojanus). Die Gemma ist noch lange nach dem Tode des Autors wieder gedruckt[1]) und in Schulen verwendet worden, wie man überhaupt die Beobachtung machen kann, daß die wirklich lebensfähigen kursächsischen Schulbücher, die vor der Schulordnung von 1580 entstanden sind und auf denen sich die Methodik dieser Schulordnung aufbaute, ein äußerst zähes Dasein gehabt haben und bis tief hinein in das XVIII. Jahrh. immer wieder benutzt, neu aufgelegt und mit erklärenden Kommentaren und kritischen Anmerkungen versehen worden sind. Ein klassisches Beispiel dafür sind z. B. des Georgius Fabricius Historiae sacrae, an denen dies weiter unten erwiesen werden soll.[2])

Für den Elementarunterricht war auch die Epitome Junii noch zu umfangreich. Um den tirones in angenehmer Form entgegenzukommen, schuf Sieber schon 1577 noch ein zweites Vokabular, den Nomenclator puerilis[3]), der, dem bekannten Beispiele Seb. Heydens folgend, die Vokabeln so ordnete, daß sich die deutschen Bedeutungen reimten. Auch dieses Buch ist in Kursachsen sehr viel gebraucht worden und wurde durch die Schulordnung von 1580 kanonisch, vgl. S. 292 Anm. 1.

Wenn nun ein Urteil über den Fortschritt, der in der Gemma gemmarum des Sieber gemacht worden ist, und über den Wert des Buches gefällt werden soll, so muß immer dabei im Auge behalten werden, daß der Zweck des Buches war, dem praktischen Bedürfnis des Lateinredens zu dienen, erst in zweiter Linie des Schreibens. Für diesen Zweck ist es m. E. in ganz hervorragendem Maße geeignet gewesen. Denn es lieferte und sollte liefern das notwendige

---

[1]) Vgl. die Aufzählung der Auflagen bei Kirchner a. a. O. S. 131, die sich aus den Beständen anderer Bibliotheken noch vermehren läßt. So besitzt z. B. die Universitätsbibliothek von Breslau ein Ex. von 1574, die von Greifswald ein Ex. von 1634.

[2]) Ein ähnlicher Fall liegt auch bei dem Compendium Hutteri vor, das zwar erst nach der Schulordnung von 1580 entstanden und erst seit 1609 nachweisbar ist, aber doch ein Kind derselben Zeit war: denn ohne die Formula Concordiae wäre eine solche Kodifizierung des dogmatischen Unterrichts kaum denkbar gewesen, vgl Nebel in diesen Jbb. X 328 f. und die Bemerkungen in X 35.

[3]) Vgl. Rößler, Gesch. der Fürstenschule Grimma S. 34. Ob das Buch je separat erschienen ist? Wir kennen den N. p. nur in dem Sammelbuche Siebers *Libellus scholasticus educationi puerili confectus opera A. Siberi.* Lipsiae, excudebat Iohannes Rhamba 1572. 8 (Dresd. K. B. Ling. lat. 507). Dort umfaßt das Büchlein 23 Seiten Kleinoktav. Weitere Nachrichten über das Buch bei Kirchner a. a. O. S. 132 ff., der auch eine Anzahl späterer Drucke nachweist. Für ein Schulbuch war dieser *libellus scholasticus*, oder, wie er später heißt, *Margarita scholastica* reichlich dick. In dem letzteren Titel erkennen wir übrigens, wie schon bei der *Gemma g.* das Bestreben Siebers die Titel seiner Bücher an die von berühmten Schulwerken älterer Zeit anzuschließen. Denn in der *Margarita scholastica* haben wir eine Nachahmung des Werkes *Aepitoma omnis Philosophiae, alias Margarita philosophica tractans de omni genere scibili* des Gregor Reisch, 1503, die ebenfalls mit einer lateinischen Grammatik beginnt. Vgl. Joh. Müller. Quellenschriften S. 259 f. mit den Anm.

Material an Bezeichnungen für konkrete Dinge (einige notwendige Abstrakta wurden erst später hinzugefügt) des alltäglichen Lebens, und man wird dabei kaum etwas Wichtiges vermissen, ja oft das Detail zu stark ausgeführt finden. In dieser Stärke liegt aber auch die Schwäche des Werkes: denn die Siebersche Gemma gemmarum gibt nur Substantive an: alle anderen Wortarten fehlen überhaupt oder sind nur in sehr spärlichen Angaben (z. B. Adjektiva) vertreten. Für den modernen Schulmann, der in seinen Vokabularien ganz andere Einteilungsprinzipien gewöhnt ist, erscheint dies zunächst völlig unbegreiflich, da ihm damit die Möglichkeit selbst der einfachsten Satzbildung oder Sprechübung ausgeschlossen erscheint.

Wie halfen sich also unsere Kollegen in der Reformationszeit? Wie brachte man den tirones die vokabelmäßige Kenntnis der anderen Wortarten, vor allem der Adjektiva und der Verba bei?

Etwas Sicheres läßt sich leider hier nicht sagen: wir haben nur das argumentum ex silentio, und so werden wir denn nur vermutungsweise äußern können, daß die Adjektiva bei den Beispielen, die jeden Tag an die Wandtafel geschrieben wurden, beim Schluß der Lektion mit hinzugefügt wurden, und daß die Verba samt und sonders aus dem Vokabelunterricht herausgenommen und in den Grammatikunterricht (also mit stetem Wechsel der einzuübenden Paradigmen) hinübergeschoben wurden. Diese Auffassung entspricht wenigstens den oben (S. 277 Anm. 3) angeführten Sturmschen Vorschriften noch am meisten.

An diese zum Auswendiglernen bestimmten Bücher schließen wir diejenigen an, die zum Nachschlagen bestimmt waren, die lateinisch-deutschen und deutsch-lateinischen, die eine direkte Fortsetzung des Vocabularium incipiens teutonicum ante latinum darstellen. In den Schulordnungen vor 1580 werden ausführliche Anweisungen über die Schreibübungen eingefügt (die Abschnitte de exercitio styli), die für die einzelnen Klassen besonders abgestuft sind; es liegt auf der Hand, daß dazu weder die von Tag zu Tag auswendig gelernten Vokabeln, noch die Vokabelbücher mit sachlicher Anordnung ausreichten, und so werden denn schon früh dictionaria[1]) erwähnt, lateinisch-deutsche und deutsch-lateinische Wörterbücher, leider mit der gewöhnlichen bibliographischen Ungenauigkeit, so daß wir über die in Sachsen gebräuchlichen Bücher völlig im unklaren sein würden, wenn wir nicht, wie schon oben gesagt (S. 275 Anm. 3), aus der Verwendung gewisser Bücher beim Unterricht der Söhne des sächsischen Fürsten-

[1]) S. 119 des Originals von 1580 (Vormb. I 241, Wattendorf S. 31) mit direkter Entlehnung aus der Württemberger Ordnung von 1559 (vgl. Vormb. I 83): 'Es soll auch der Praeceptor in repetitionibus zu Zeiten ein Verbum aus dem Dictionario für sich nehmen und seinen gantzen progeniem oder propagationem, vnd wie eines aus dem andern fleust, auch phrases anzeigen, vnd die Knaben dahin gewehnen, daß sie auf die phrases vnd formulas loquendi grösere Acht haben.' Die Verwendung für die zu Haus gearbeiteten Wochenargumente ist ebenso selbstverständlich wie der Ausschluß bei den in der Schule gearbeiteten Monatsargumenten (den Urahnen unserer Extemporalien), einer spezifisch kursächsischen Erfindung, die nicht aus Württemberg übernommen ward, vgl. Vormb. I 242, Wattendorf S. 37.

hauses schließen dürften, daß man auch dort die landläufigen und in den Schulen des Landes durchweg verwendeten benutzt habe.

Ein solches für den Schulgebrauch zugeschnittenes dictionarium[1]) besaß schon der Kurfürst August I. Es ist dies die dem Quedlinburger Kantor und späteren Konrektor Henricus Decimator[2]) (Zehner) verdankte *Sylva vocabulorum et phrasium cum solutae tum ligatae orationis 1578*. Der Buch selbst, ein ziemlich starker Oktavband[3]), stellt sich als ein deutsch-lateinisches Wörterbuch in alphabetischer Reihenfolge dar. In der Regel sind auch die entsprechenden griechischen Wörter hinzugefügt. Eine besondere Beigabe sind die Sammlungen von Synonyma und Epitheta ornantia, die zum Zwecke der poetischen Übungen, auf die man in Kursachsen hohen Wert legte, beigefügt worden sind. Das Buch selbst macht einen guten Eindruck, ist recht sorgfältig gearbeitet und verdient die dringende Empfehlung, die ihm der Rektor von Quedlinburg, Heinrich Faber, mit auf den Weg gegeben hat. Jedenfalls hatte Decimator recht, wenn er sich gegen Neider wehrte, die sein Werk nicht gelten lassen wollten.[4])

Mit ausdrücklicher Angabe wird nun allerdings Decimators Dictionarium in der kursächsischen Schulordnung von 1580 nicht erwähnt, und weil schon ein dictionarium in dem gleichlautenden Passus der württembergischen Schulordnung von 1559 genannt war, könnte man meinen, daß man an ein anderes Buch, vielleicht gar an die auswendig zu lernenden Vokabularien zu denken habe. Jedoch ist dies kaum wahrscheinlich, da wir 1. kein anderes in Kursachsen gebrauchtes Dictionarium kennen (die Frage für Württemberg kann ich

---

[1]) Dresden K. B. Ling. lat 794.

[2]) Der Artikel der A. D. B. IV 791 wird der schulmäßigen Bedeutung Decimators nicht gerecht, weil die Angaben über die von ihm verfaßten Bücher unvollständig sind, und einseitig nur seine Leistungen als Astronom dargestellt werden. Die Schulmänner des XVI. und XVII. Jahrh. haben allerdings oft genug über Materien, die ihnen nicht recht lagen (so über Musik, Mathematik, Astronomie usw.), kurze Abrisse abgefaßt, die nur als Dilettantenarbeiten angesehen werden können. Man wird ihren Verfassern aber nicht gerecht, wenn man diese von dem Schulbedürfnisse von ihnen geforderten Parerga in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt und die Betreffenden als Astronomen, Musiker usw. und nicht als Schulmänner beurteilt. Sie kommen dabei zu schlecht weg. Ein noch schlagenderes Beispiel für diese schiefe Beurteilung liefert der Artikel A. D. B. 19, 618 über den bekannten Schulhistoriker Ludovici, der dort nur als Hymnolog gewürdigt wird, vgl. Neue Jahrb. 1899 II 466 Anm. 2.

[3]) Voller Titel: *Sylva vocabulorum et phrasium cum solutae tum ligatae orationis ex optimis et probatis Latinae et Graecae linguae auctoribus in usum et gratiam studiosae iuventutis sedulo congesta ab H. D. Giffhornensi, Scholae Quedlinburgensis Cantore 1578.*

[4]) Bemerkenswert ist die bittere Äußerung in der Vorrede: *Postea ingenia quaedam sunt monstrosa, Thersitica et fastuosa, non manifesto calumniosa, sed tacite livida, quae clandestinis calumniis scripta aliorum licet bona et utilia extenuant et quoquo modo supprimere conantur. Ultimo quidam aperte et manifeste calumniantur, qui scripta aliorum quantumvis optima et omnium bonorum iudicio approbata et recepta carpunt et aperte calumniantur, nec quicquam nisi quod ex sua ipsius prodiit officina, approbant et velut e sacro tripode prolatum admirantur.* Ob sich hierauf die Notiz bei Eckstein, Lat. Unterricht S. 174 von einem Streite zwischen Decimator und Adam Sieber bezieht?

allerdings nicht entscheiden) und 2. die Vokabularien keine Verba enthielten. Was auch in Württemberg gemeint sein mag, für Kursachsen halten wir an Decimator fest. Für den, der sich mit der Persönlichkeit des Kurfürsten August I. und den Tendenzen seiner Kirchen- und Schulgesetzgebung beschäftigt hat, liegt der Gedanke nahe, daß er den Gebrauch nur eines einzigen Dictionariums für sein ganzes Land gewünscht hat, und zweitens, daß er gerade den Decimator wünschte, der ihm aus persönlichem Gebrauche bekannt und vertraut war. Ein Nachweis für diese Behauptung läßt sich freilich nur schwer bringen, da wir über die verwendeten Lehrbücher und Hilfsmittel nur sehr fragmentarische Nachrichten haben. Sicher nachweisbar ist die Benutzung nur an der Leipziger Nikolaischule im XVII. Jahrh.[1]) Eine weitere Stütze findet unsere Annahme darin, daß alle weiteren Ausgaben des Werkes[2]) auf kursächsischem Boden erschienen. Ja, es hat sogar ein Wittenberger Universitätslehrer, M. Valentin Schindler, Hebraeae linguae professor, es nicht verschmäht, das Buch neu herauszugeben und durch Hinzufügung der entsprechenden hebräischen Vokabeln (mit Umschrift in lateinischen Buchstaben) zu erweitern.[3]) Das Werk wird wiederum eingeleitet durch eine Empfehlung von Henricus Faber aus dem Jahre 1582, woraus man auf eine (noch nicht nachgewiesene) Auflage desselben oder des vorhergehenden Jahres schließen darf; beigegeben sind ihm zwei empfehlende Begleitepigramme von Matthäus Dresser, Rektor[4]) von St. Afra (1575 bis 1581, † 1607), und von Adam Sieber, Rektor von Grimma († 1584). Dieser an sich bedeutungslose Umstand findet hier nur um deswillen seine Erwähnung, weil gerade das Empfehlungsgedicht Siebers gegen die von Eckstein a. a. O. angenommene Kontroverse zwischen Sieber und Decimator spricht.

Die weitaus kürzere Fassung[5]) der Sylva, die im Jahre 1589 deutsch, lateinisch, griechisch und hebräisch erschien, mag wohl auch hin und wieder in sächsischen Schulen gebraucht worden sein, jedoch hat sie sich neben der Nomenclatura Siberi, die mehr für die Kinder geeignet war, nicht behaupten können, wie dies der Mangel weiterer Auflagen beweist.

Wir stehen somit am Ende dieses Abschnittes, dessen Ergebnis ist: Von

[1]) Dohmke, E., Die Nikolaischule zu Leipzig im XVII. Jahrh. Progr. von 1874 S. 24. (Daselbst werden auch andereBücher Decimators angeführt.). Der von D. angeführte Nomenclator wird wohl mit dem unten genannten Auszug der Sylva identisch sein.

[2]) Wir kennen noch weitere Auflagen der Arbeiten Decimators unter dem Titel: *Thesaurus linguarum, quibus in omni*(?) *fere Europa uti possis, digesta et comm. ab* H. D. Lips. Fol. 1614. 1615.

[3]) *Editio nova vocabulis Hebraeis aucta per Mag. V. S. Witebergae cum gratia et privilegio electorali novo. Ex typis Cratonianis.* Das Exemplar (Dresd. K. B. Ling. lat. 796) gehörte dem Herzog August zu Sachsen, dem dritten Sohne Augusts I.

[4]) Vgl. Müller, Joh. Aug., Versuch einer Geschichte der Fürstenschule zu Meißen, II 61 ff.

[5]) *Nomenclatura quatuor linguarum in usum et gratiam studiosae iuventutis ex optimis auctoribus collecta a M. Henrico Decimatore Giffhornensi 1589. Lipsiae cum privilegio* (mit dem Druckerzeichen des Henning Grosse, der sich auch auf dem Schlußblatt als bibliopola nennt). Das Exemplar ist dem in Anm. 3 genannten angebunden und gehörte ebenfalls zu den Schulbüchern des Herzogs August.

1480—1530 herrschen in Sachsen die bekannten vorreformatorischen Vokabularien, teils alphabetisch, teils sachlich geordnet. Daneben geht einher die Form des Diktierens und Anschreibens von Tag zu Tag. Das wichtigste Werk war die Gemma gemmarum eines Ungenannten. Nach der Reformation (von 1530 an) beobachten wir zunächst eine Ruhepause, in der sich der Umschwung zu eigener Produktion vollzieht. Für die Kleineren wird späterhin das gereimte Werk Sebald Heydens, für die Größeren die Gemma Siberi (nach Junius) maßgebend. Sebald Heyden wird gegen Ende des betreffenden Zeitabschnitts von Adam Siebers (kleinerem) Nomenclator (vgl. oben S. 288) abgelöst. Daneben geht einher die Benutzung eines lateinisch-deutschen Wörterbuchs (Dictionarium, wohl des Decimator). Diese Ergebnisse finden wir nun in der Kirchen- und Schulordnung von 1580 kodifiziert.[1]) Es verdient der Umstand besondere Beachtung, daß alle die zitierten Stellen, in denen auf eine möglichste Vereinheitlichung des Schulbücherwesens gedrungen wird, Zusätze der kurfürstlichen Ordner gewesen sind, natürlich auf Betreiben der zur Beratung beigezogenen kursächsischen Schulmänner (vor allem der drei Fürstenschulrektoren), und daß somit dieser wichtige Gesichtspunkt in Sachsen zuerst berücksichtigt wurde, nicht aus Württemberg von Andreä importiert worden ist.

[1]) Originaldr. von 1580 S. CXV (Wattend. 27): 'Damit auch die Knaben desto mehr vnd eher der lateinischen Wörter gewohnen, vnd die lernen, sollen die Kleinesten tegelich, ehe dann man sie abends aus läset, zwey lateinische Wörter ex Nomenclatura Adami Siberi an die Taffel fürgeschrieben, den anderen aber entweder Nomenclatura Sebaldi Heydeni oder Epitome Adriani Iunii fürgegeben werden, die sie in besondere dazu gemachte Büchlein einzeichnen vnd Morgens zu allen Lectionibus wieder auswendig recitieren vnd auffsagen sollen' (Vorschrift für die erste Klasse der Partikularschulen). Weiterhin werden die genannten Übungen und Bücher nicht wieder erwähnt: jedoch müssen die Schüler die Bücher noch länger zur Hand gehabt haben. Denn in den Anordnungen für die zweite Klasse der Fürstenschulen (= vierten K. der Partikularsch.) heißt es (S. CLXVII = Wattend. S. 88): 'Sie sollen aber ihnen auch aus den Elegantiis Ciceronis (d. h. doch wohl aus den Epist. ad Fam., vgl. S. CXXII = Wattend. S. 35), wie derselbig zierlich geredet, nicht allein die Wort ausschreiben, sondern sie darzu anhalten, das sie für sich selbst solche ausziehen, vnd hierzu Epitomen Nomenclatoris Hadriani (d. h. die Gemma Siberi) gebrauchen.'

(Schluß folgt)

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Karl Wotke, Karl Heinrich Seibt, der erste Universitätsprofessor der deutschen Sprache in Prag, ein Schüler Gellerts und Gottscheds. Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte. Herausgegeben von der österreichischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. IX. Heft. 174 S. 1907.

Die vorliegende Schrift, die sich das Thema gestellt hat, die Einwirkung Seibts (1735—1806, seit 1763 Professor der deutschen Sprache an der Universität Prag) auf den Deutschunterricht in Österreich zur Darstellung zu bringen, zerfällt in zwei nicht gleichartige Teile.

Der erste Teil, der den Titel 'Seibt als Theoretiker' führt, will an der Hand seiner Druckschriften (vgl. Gödeke, Grundr. VI 714 Nr. 1. 3. 4) den Nachweis liefern, daß wir in dem Prager Professor einen Schüler und Nachahmer von Gellert und Gottsched als deutschen Stiltheoretikern zu erblicken haben. Die Arbeit ist dabei so angelegt, daß den Abdrucken der drei wichtigsten theoretischen Schriften Seibts (nach W. wahren bibliogr. Seltenheiten) kurze Einleitungen vorangehen und ein Schlußwort angefügt ist. Die interessante Reflektierung der Gellert-Gottschedschen Bestrebungen auf Österreich, speziell auf das deutsche Böhmen, sind lesenswert und verdienen die Beachtung der pädagogisch-historisch gerichteten Schulmänner und der Literarhistoriker: besonders die letzteren werden bei Wotke manches in Deutschland noch nicht genügend bekannte oder beachtete Material finden, durch das selbst so ausgezeichnete Hilfsmittel wie Gödekes Grundriß erweitert werden könnten.

Der zweite Teil des Buches behandelt, in wesentlich kürzerer Darstellung, Seibt als Praktiker. S. behandelte seine Theorien über die schönen Wissenschaften nicht nur in akademischen Vorlesungen, sondern ließ auch, in ganz moderner Weise, von seinen Zuhörern Ausarbeitungen nach seinen Theorien machen, die er dann sammelte und von denen er die besten herausgab. Erst in neuester Zeit hat dieses Beispiel wieder Nachahmung gefunden. Diese Sammlungen Seibts sind, wie Wotke selbst sagt, sehr selten geworden und schwer zu erreichen: um so mehr ist es zu bedauern, daß er von diesen Schüler-, bez. Studentenarbeiten (wohl aus Platzmangel) keine Proben beigefügt hat, sondern nur die Rede von Seibt selbst abdruckt, die von den Hilfsmitteln der guten deutschen Schreibart handelt. Man würde aus diesen Versuchen der Zuhörer leichter und kürzer ersehen haben, was eigentlich die Wirkung von Seibts Vorträgen ausmachte, als aus einem Raisonnement über die letzteren, wobei man doch von dem Verfasser der vorliegenden Studie alles auf Treu und Glauben hinnehmen muß. Das darf man jedoch bei dem bewährten österreichischen Schulhistoriker gern tun, der mit dieser Schrift abermals einen Beweis für den von ihm schon oft verfochtenen Satz beigebracht hat, daß der theresianisch-josephinische Kaiserstaat auf das engste mit den geistigen Bestrebungen Deutschlands im XVIII. Jahrh. verbunden gewesen ist, eine Tatsache, die im Stillen auch heute noch in Österreich fortwirkt. Ernst Schwabe.

Hans Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Ein Beitrag zur vergleichenden Schulgeschichte und Schulreform. Ergänzungsband. B. G. Teubner 1907. 136 S.

Das mit gleichem Titel versehene Hauptwerk des Verfassers, das im Jahre 1905 erschien und in diesen Blättern XVIII 591—594 eingehend vom Ref. besprochen

worden ist, war nach seinem Erscheinen bald vergriffen, und der Verfasser bereitete schon eine neue erweiterte Auflage vor; da ward ihm die ziemlich sichere Kunde, daß vor der Hand wenigstens es geraten sei, damit zu warten, bis mancherlei Umgestaltungen in unserem höheren Schulwesen sich vollzogen hätten, — die nunmehr in vollem Gange sind. Er entschloß sich daher, seinen Lesern einstweilen einen Ergänzungsband darzubieten, der in sechs Kapiteln: '1. Vorschule und Aufnahmeprüfung, 2. Entfernung unbefähigter und ungeeigneter Schüler, 3. Wechsel- oder Parallelcöten, 4. Schulordnungen (d. h. Disziplinarvorschriften), 5. Füllung der höheren Schulen in Deutschland und Österreich, 6. Ferien in Deutschland und Österreich' behandelt und in einem Anhange die Höhe der Ruhegehälter für die höheren Lehrer in Deutschland und Österreich einer Betrachtung unterzieht.

Die Behandlung der verschiedenen Themen ist der in dem Hauptbande befolgten Methode ganz ähnlich, höchstens, daß das historische Moment hier mehr zurücktritt und die Darlegung des verwaltungsrechtlichen in den Vordergrund kommt. Auch dieselbe Tendenz, wie im ersten Bande, ist zu bemerken, daß der höhere Lehrerstand immer noch mehr gehoben werden muß und daß der gangbarste Weg dazu in der Entwicklung des Kollegialitätsprinzips zu erblicken ist. Es ist nur natürlich, daß dem Verfasser dabei die ständige Rücksichtnahme auf die preußischen Verhältnisse gewissermaßen immanent ist, und daß dortzulande herrschende Gepflogenheiten, die sich nicht immer aus Gesetzen und Verordnungen herauslesen lassen, sondern miterlebt und -empfunden sein wollen, ihm Anlaß zu seiner wenn auch entschiedenen, so doch immer maßvollen Kritik geben. Wir maßen uns die Entscheidung, ob er recht hat oder nicht, nicht an, müssen aber hier schon sagen, daß auch für den verdienten Verfasser der Erfahrungssatz gilt, daß das alleinige Bücher- und Schriftenstudium in rebus paedagogicis es nicht tut, sondern das Miterleben, die Autopsie, die freilich nur die noch im Zukunftsnebel schwebende pädagogische Studienreise bringen kann.

Wenn wir uns nun zur Besprechung der einzelnen Kapitel wenden, so tritt uns die starke Betonung des Preußischen gleich im ersten Abschnitt 'Über die Vorschulen' entgegen. Außerhalb Preußens sieht man das Vorschulenwesen vielfach als eine Hauptquelle des gymnasialen Elends an und als die Ursache, daß der Prozentsatz der Sitzenbleibenden soviel größer ist als anderswo. In Sachsen, wo man die Vorschulen nie gekannt hat, ist man im ganzen mit der Vorbildung durch unsere Bürgerschulen recht zufrieden; die Hauptursache jedoch, daß wir wesentlich weniger Repetenten, besonders in den Unterklassen, haben, wird wohl darin liegen, daß die preußischen Vorschulen die Knaben nur drei Jahre lang beherbergen, während hierzulande die Schüler erst nach vierjährigem Volksschulbesuch in die Sexta aufgenommen werden. Nicht unwesentlich ist auch der Umstand, daß eine Aufnahmeprüfung besteht, bei der die ungeeignetsten Elemente gleich von vornherein abgeschoben werden können; freilich wird gegenüber den kleinen Prüflingen eine wohltätige Milde recht oft am Platze sein.

In den weiteren Kapiteln vergleicht Morsch wiederum die in den Einzelstaaten jeweilig bestehenden Einrichtungen und stützt seine Folgerungen darauf. Von diesen erscheint dem Ref. als besonders auffallend die in Kapitel 5 vorgetragene Ansicht, daß man der dauernden Überfüllung einzelner Klassen dadurch begegnen möge, daß man sogenannte 'Reserveklassen' einfügt, und daß man bei mangelnder Frequenz sich auch einmal nicht scheut, einen Jahrgang ganz ausfallen zu lassen, und nicht unfähige Elemente künstlich zur Reife züchtet. Der letztere Fall wird ja selten in der Praxis vorkommen; für den ersteren, der schon öfter dagewesen ist, sollen 'Reservelehrer, Professoren z. D. (d. h. Emeritierte, die noch fähig und willens sind, weiterzudienen)' in der Hauptsache verwendet werden. Wie sich die Sache im einzelnen Falle praktisch gestalten wird, bleibt unklar. Früher kannte man den 'fliegenden Hilfslehrer', der von Stadt zu Stadt kommandiert ward und in seiner wenig beneidenswerten Position die ganze Provinz kennen lernte; jetzt ist er

in der Not der Zeit verschwunden. Wie soll es denn aber mit den 'Reserveoberlehrern' werden, wenn in X. die Notwendigkeit der 'Reserveklassen' aufhört und dafür in dem weit entfernten Y. auftritt? Soll dann auch der schon emeritierte 'Professor z. D.' noch umziehen? Jedenfalls ist seine Hypostasierung nur ein Notbehelf. Hierzulande hilft man sich damit, daß man die vorübergehend notwendigen Sexten bis Quarten (die am meisten sich nötig machen) an die in dem dichtbevölkerten Lande überall leicht erreichbaren Realschulen angliedert: bis die Schüler nach der III[b] aufrücken, hat der Auslesemechanismus schon vielfach seine Schuldigkeit getan, so daß es nicht allzuviele Anstalten und Klassen gibt, die dauernd überfüllt wären. Daß Morsch für die Leitung solcher 'Reserveklassen' (bei uns 'fliegende Parallelen' genannt) nicht den jungen Nachwuchs in Anspruch nimmt, sondern auf die ältesten Lehrergenerationen zurückgreift, hat seinen alleinigen Grund in dem starken Mangel an jungen Lehrern, der, außer in Bayern, wohl allenthalben im ganzen deutschen Reiche besteht. Auch in Sachsen haben wir darüber zu klagen und nicht so günstige Verhältnisse, wie M. S. 76 annimmt: nicht als ob es an Studenten und Anwärtern für das höhere Lehramt fehlte, aber die sogenannte 'Sachsenflucht' wirkt weiter, und zwar sind es jetzt weniger die fest angestellten Lehrer, die es vorziehen, ihrer Heimat den Rücken zu wenden, als die Kandidaten, die gleich oder bald nach ihrem Staatsexamen den Lockrufen nach außen folgen, ohne Rücksicht darauf, daß sie oft Jahre lang die Wohltaten ihres Heimatlandes genossen haben. So ist denn auch das 'unerschöpfliche Reservoir Sachsen', wie es ein norddeutscher Schulrat einmal genannt hat, bedenklich ausgeschöpft, und es bleibt abzuwarten, ob die in der nächsten Zeit erfolgende Neuregelung der äußeren Verhältnisse des höheren Lehrerstandes eine Änderung herbeiführen wird.

Sehr interessant und lehrreich sind die Ausführungen von Morsch über die Ferien, und so bequem hat man alles über sie Wissenswerte noch nirgends beisammen gehabt. Er unterscheidet bei den Ferien zwei Haupttypen, den nord-ostdeutschen, der die Hauptferien in die Mitte, und den süd-westdeutschen, der sie an das Ende des Schuljahres verlegt. Ref. tritt den Ausführungen des Verfassers, der sich für den zweiten Typus entscheidet, ohne Einschränkung bei. 'Nach der Arbeit ist gut ruhn.' Daß dieser Ferientypus einmal durchdringen wird, hoffe ich und glaube ich auch, und mit mir sehr viele meiner Standesgenossen, — aber ob wir es noch erleben?

Auch das Schlußkapitel über die Pensionierungen wird, glaube ich, viele interessierte Leser finden, und auch hier ist wieder die übersichtliche Darstellung des Materials besonders zu loben. Nur über einen Punkt kommt Morsch in seinen Betrachtungen und Folgerungen sehr leicht hinweg, offenbar, weil in Preußen alles einheitlich und sehr einfach geregelt ist, d. h. über die Behandlung des 'Wohnungsgeldes' oder wie es sonst heißen mag. In Preußen bekommt jeder von 525 Mk. Wohnungsgeld die entsprechende Pension, mag er in Berlin oder in Tilsit amtiert haben. In anderen Staaten ist das leider nicht so, und es wäre gut, wenn auch über diese oft sehr verworrenen Verhältnisse Morsch seine Leser mit orientierte. Um aus Sachsen ein Beispiel zu bringen: die Gymnasialrektoren haben meist Dienstwohnung, und diese wird ihnen bei Berechnung der Pension mit 600 Mk. Jahreswert angerechnet. Desgleichen den Lehrern an den Fürsten- und Landesschulen. Einige Rektoren beziehen dagegen Wohnungsäquivalente von 1000—1400 Mk., und dies wird in seiner ganzen Höhe mit berechnet, so daß diese Herren vor ihren Kollegen beträchtlich im Vorteil sind. Die Gymnasiallehrer beziehen Wohnungsgeld bis 480 Mk., was nicht pensionsfähig ist, im Gegensatz zu Preußen. Vielleicht gelingt es dem gewandten Verfasser, aus diesen Verhältnissen das Prinzip heraus zu erkennen.

Wenn Ref. in seiner Besprechung einige Punkte hervorgehoben hat, die sein Heimatland angehen, und damit gezeigt worden ist, daß ein noch so sorgfältig gearbeitetes Buch doch nicht in alle Einzelheiten unserer überaus mannigfaltigen deutschen Schul-

praxis und Schulgesetzgebung eindringen kann, so möchte das nicht als Vorwurf aufgefaßt werden. Im Gegenteil, die Leistung des verdienten Verfassers, der auf seiner vorgezeichneten Bahn rüstig vorwärts geschritten ist, verdient auch in der Sammlung des Materials Lob und Dank. Noch mehr, wie schon mehrfach gesagt, in der übersichtlichen Gestaltung, die, wenigstens eine Zeit lang, in schulverwaltlichen Fragen dem Suchenden viel Zeit und Mühe sparen wird. Man wird freilich nicht überall mit Morsch dieselben Schlüsse ziehen. Gar manches von seinen Ergebnissen hat auch nur einen Augenblickswert und wird bald von den Ereignissen überholt werden. Darum wünsche ich dem Buche, daß es recht bald veralten möchte (die Zeichen der Zeit deuten ja darauf hin!), damit wir bald Hauptwerk und Ergänzungsheft in erneuter und erweiterter Gestalt von neuem vorgelegt erhalten. Ernst Schwabe.

AUS BISMARCKS SCHULZEIT

Zu der unter dieser Überschrift im 3. Hefte S. 169 veröffentlichten Abhandlung einige Berichtigungen und Ergänzungen zu liefern, ist mir schon jetzt durch eine Mitteilung des Wirklichen Geheimen Oberregierungsrates Herrn Dr. Köpke in Berlin ermöglicht, dessen Großvater der a. a. O. S. 173 f. erwähnte Direktor des Grauen Klosters Georg Gustav Samuel K. (so müssen die Vornamen lauten) war. 'Mein Vater, der 1883 als Direktor der Ritterakademie in Brandenburg a. H. starb', so schreibt mir Herr K., 'war *Primus omnium* in der Generation, der Bismarck angehörte, und erzählte wohl gelegentlich von dem blutjungen Mitschüler, der zwar recht begabt gewesen sei, aber damals in keiner Weise habe ahnen lassen, was aus der Knospe später tatsächlich geworden ist.' In einem längeren eigenhändigen Briefe vom 14. November 1862 spricht Bismarck zu seinem einstigen Mitabiturienten von der 'Erinnerung an die glückliche Schulzeit, die wir unter der Führung Ihres verehrten Herrn Vaters verlebten', und schließt seine Mitteilungen mit der Versicherung, 'daß unter den Erinnerungen aus der Jugend diejenigen, welche mir Sie und unseren väterlichen Direktor vergegenwärtigen, zu den wohltuendsten gehören.' Und noch im Januar 1883 sandte 'Fürst von Bismarck, Reichskanzler' seinem einstigen Mitschüler eine Visitenkarte mit der Aufschrift: 'mit herzlicher Erinnerung an alte Schulkameradschaft und gemeinsame väterliche Leitung im Direktorium. Warum haben wir uns so lange nicht gesehen?' Zum Wiedersehen kam es nicht; K. starb wenige Wochen darauf.

Zu dem von mir S. 177 über den Geschichtsunterricht Bemerkten sei folgendes nachgetragen. Herr K. erinnert sich, daß sein Vater im Kreise der Familie wiederholt mit Stolz davon gesprochen hat, wie Bismarck dankbar anerkannt habe, in dem Geschichtsunterrichte des Klosterdirektors (er hatte namentlich die deutsche Geschichte bis hinein in das XIX. Jahrh. in Prima zu behandeln) zu grundlegenden und seine Anschauungen bestimmenden Kenntnissen gelangt zu sein. Dabei spielte eine besondere Rolle die gelegentliche Anwendung von Schillers 'Dank vom Haus Österreich!' in der Geschichtsstunde. Schillerzitate liebte der alte 'Rix' ganz besonders. Daß er den Spitznamen 'Unteroffizier' gehabt haben soll, war bisher in der Familie nicht bekannt und beruht vielleicht auf irgend einer Mißdeutung.

Die Leser der Jahrbücher wissen sicherlich mit mir Herrn K. Dank für seine freundlichen Angaben und werden meinen Wunsch teilen, daß andere dem guten Beispiele folgen. Emil Stutzer.

DAS BUCH IN DER HÖHEREN SCHULE

Von Bruno Wehnert

Vor einiger Zeit ging ein Aufsatz, oder war es ein Buch, eines bekannten Mannes in Auszügen durch die Tagesblätter. Darin waren mit besonderer Vorliebe Stellen herausgehoben, die der höheren Schule und ihrer Methode meinten am Zeuge flicken zu können. Wenn sie ihr Buch nicht haben, so hieß es — ich zitiere aus der Erinnerung heraus —, dann sind sie am Ende ihres Lateins. An dem und dem Orte hat der Unterricht einmal früh ausfallen müssen, weil im Schulzimmer Lampen fehlten, und man ohne Bücher einfach nicht unterrichten konnte.

Ich hatte jenes Wort so schnell vergessen, wie es wahrscheinlich auch hingeschrieben wurde. Gesetzt auch, der Fall, auf den sich jene Verallgemeinerung aufbaut, wäre wahr, so ist der Ausfall einer Unterrichtsstunde, es sei denn in Lesen und Schreiben, wegen Mangels an Licht ein ebenso seltenes Ereignis, wie man selten Männer finden wird, die bei gewissenhaftem Wägen und Berücksichtigung der Umstände, die Berücksichtigung verdienen, zu so sachkenntnislosen Urteilen kommen. So dachte ich und ging über jene Tagesäußerung hin.

Interessant aber war mir im Laufe einer unbewußten Nachwirkung jener Worte auf Überlegungen, die ich über das Wesen der höheren Schule anstellte, daß jenes Urteil aus dem Munde eines Mannes stammte, der selber Volksschullehrer gewesen war. Man verstehe mich — ich bitte darum, ehe ich einen Schritt weiter tue —, nicht falsch. Hinter dem, was ich jetzt sagen will, lauert nicht der präjudizierte Haß des akademischen Lehrers gegen den mit ihm aufstrebenden Volksschullehrer, dessen Stande ich auch aus diesen Zeilen heraus alles Gute und jeden Fortschritt, den er in seinen besonnenen Vertretern für sich als erstrebenswert hält, wünsche. Eher könnte aus jenen gehässigen Verallgemeinerungen einmal persönlich gemachter und in der Reflexion übertriebener Erfahrungen eine fehlende Unbefangenheit auf jener Seite deduziert werden. Ich tue es nicht, weil ich nicht wünsche, daß man mir ausgesprochene Vorwürfe zurückgebe.

Worauf es mir bei Ausgang gerade von jenen Worten über die höhere Schule, die ohne Lampe und Buch mit ihrem Latein zu Ende sei, ankommt, ist dieses, daß sie für mich Anlaß geworden sind, an der Hand der Frage: Was bedeutet für Volks- und höhere Schulen das Buch? den Unterschied beider Schulgattungen auf letzte Gründe zurückzuführen.

Ich teile Schulbücher ein in: dogmatisch-deduktive und psychologisch-induktive. Als Untergruppen für die erste Spezies nenne ich: theologische und philologische, für die zweite: historische und naturwissenschaftliche. Das Buch im Falle zwei ist das Geschichts- und das naturwissenschaftliche Lehrbuch, im Falle eins: die Grammatiken, fremdsprachlichen Klassiker und die Bibel. Im ersten Falle sind die Lehrer dem Buch entsprechend, das in ihrem Unterrichte gebraucht wird, Theologen und Philologen, Religions- und Sprachlehrer; im zweiten sind sie Historiker, Mathematiker und Naturwissenschaftler, also Geschichts-, Arithmetik-, Geometrie- und Naturgeschichtslehrer.

Das Buch im Falle der Lehrstunden, die von Gruppe zwei gegeben werden, ist nur Hilfsmittel für das Gedächtnis. Man kann nicht zwei Stunden Geschichte in der Woche auch noch mit der Aufgabe belasten, Durchgenommenes und nach allen Seiten hin in Beziehung zueinander und zu bereits Vorhandenem Gesetztes im Kopfe der Jungen auch noch zu bewegen. Denn darauf kommt es beim Lernen im Geschichtsbuch an, daß einmal Gebotenes, in verständiger Begleitung Abgeschrittenes, allein noch einmal und noch einmal und noch ein drittes Mal, immer wieder abgeschritten wird, damit sich im Geist endlich Pfade austreten, die allen später auf denselben Strecken wandernden Gedanken, d. h. der Erinnerung, den Weg ebenen und das Fortkommen leichter machen sollen. Man kann auch auf unausgetretenen Pfaden gehen, gewiß; aber auf ausgetretenen sich zu bewegen, ziehen unwillkürlich alle Leute vor, die zu wandern verstehen, um auf diese Weise schneller in neue Gegenden zu gelangen, die man noch nicht kennt, wo noch nichts ausgetreten ist. Dort mag man dann ohne Pfad und langsam von der Stelle rücken; im bekannten Gelände führen ausgetretene Pfade am besten.

Dieses ist die Aufgabe des Geschichtsbuches: Innerhalb der Unterrichtsstunde gegangene Pfade zu Hause noch einmal, zweimal, dreimal zu weisen, um am Ende aller Märsche einen Weg geebnet zu haben, den man schnell benutzen und über den man auch mit Schwergepäck hinwegkommen kann neuen Pfaden zu, die dem Verkehr erst geebnet werden sollen.

Warum das? Warum immer neue Pfade? Geht langsamer vor und begnügt euch mit wenigem. Wir antworten darauf: Wo alles vorwärtsdrängt, wollen wir nicht hinten stehen bleiben. Wer nicht an der Spitze marschiert, gerät in Mitte und Hintertreffen des drängenden Zuges und wird, wenn er dort noch ungeschickt ist, zertreten. Höhere Schulen marschieren an der Spitze. Drum müssen sie fleißig arbeiten und zu Hause treu wiederholen. Ein Mittel, das Wiederholen zu erleichtern, ist das Buch. Im Geschichtsunterrichte ist das Buch Mittel, Methode, darum in seiner Bedeutung untergeordnet und gegenüber dem Unterrichte, der Durchnahme in der Schule, von sekundärem Wert.

Diese Tatsache besteht an allen Schulen, an höheren wie niederen. Überall ist das Geschichtsbuch hinter dem Lehrer. Wo ein Lehrer ihm erliegt, ihm den Vortritt läßt, liegt der Fehler nicht beim Buch, sondern beim Lehrer, der noch nicht selbständig, sondern ein Stück vom Buche, noch ein Lernender, kein

Lehrender ist. Rechte Geschichtslehrer an höheren wie niederen Schulen wenden das Buch an um des Gedächtnisses willen. Die Hauptsache im Unterrichte sind sie. Wo einer gegen diesen Grundsatz verstößt oder danach handelt, liegt Schuld oder Vorzug, noch einmal sei es gesagt, an ihm, nicht am Buch, nicht am System einer Schulgattung als höherer oder niederer. Faule und ungetreue Knechte gibt es überall. Man vergleiche nicht den Ungetreuen und Faulen im einen Berufe mit einem Muster aus anderem Beruf. Dem besten Volksschullehrer stelle man den besten Oberlehrer gegenüber.

Dieselbe nebensächliche Geltung hat das Buch wie im Geschichts-, so auch im naturwissenschaftlichen und selbst, mit Ausnahme der Aufgabensammlungen, im mathematischen Unterricht, wenn dort ein Lehrbuch angewandt wird. Überall dient es nur, statt zu herrschen.

Aber in den sprachlichen Fächern, in der Religion? Ist das Buch da auch nur Mittel? Geht es nur dem Schüler zur Hand? Ist ein Grund für die veränderte Geltung des Buches in diesen Fächern vielleicht darin enthalten, daß sie anders geartet, auf anderen Voraussetzungen aufgebaut sind als die historischen Fächer?

Warum lernen wir Lateinisch, Griechisch, Französisch und Englisch? Komme keiner mit dem faden Grunde: Weil wir uns mit den Nachbarländern verständigen, also etwa kaufmännische Briefe in der fremden Sprache schreiben und zum Zwecke der Unterhaltung gebildet mit Franzosen und Engländern parlieren lernen sollen. Um parlieren zu können und um Briefe zu schreiben, in denen auf Französisch 1000 Fäßchen Ölsardinen bestellt werden, dazu brauchen wir keinen Aufenthalt in höheren Schulen, der vielleicht 9 Jahre, vielleicht auch längere Zeit dauert. Vor allem, was soll, die Sache so angesehen, die Hochhaltung der Kenntnis gerade antiker Sprachen auf unseren Gymnasien? Bloß, damit wir lateinische Bücher lesen, griechische Fremdwörter fix erklären und ins Deutsche übersetzen können, eine so lange Pein — denn mit diesem Zweck im Auge wäre die Gymnasialzeit Pein — mit lateinischen und griechischen Vokabeln und Grammaticis?

Man will heute in den höheren Schulen Preußens das Englische als notwendiges Unterrichtsfach an Stelle des Französischen einführen und will ihm die bloße Wahlfreiheit, wie sie bisher dem Englischen eigen war, nehmen. Warum? Damit wir uns mit unseren Vettern jenseits des Kanals besser unterhalten können? Um Unterhaltungen zu fördern, wendete wohl keiner so starkes Mittel an. O nein. Wir führen das Englische ein, weil wir den Engländern als Nation in die Fußtapfen treten möchten. Englische Seekultur ist für unsere Zukunft gerade so ein Muster, wie französische Landkultur für unsere Vergangenheit ein Muster war. Schämen wir uns nicht! Indem wir anderer Leute Sprache lernen, geben wir zu, daß wir etwas Weiteres von ihnen lernen können, das wir selber nicht haben, etwas, das erst hinter der Sprache sitzt, etwas, das wir erst verstehen und übernehmen können, wenn wir die fremde Sprache, hinter der es sich verbirgt, kennen gelernt haben; und zwar jeder von uns; denn wir alle sind heutzutage Individuen, nicht mehr nur

Nummern und Teile eines Ganzen wie vor 100 Jahren; erst wenn viele unter uns englische Kultur einsaugen, können die englischen Kulturelemente unseren Staat befruchten und uns als Nation vorwärts bringen. Das ist der Grund, warum wir plötzlich Englisch statt Französisch lernen wollen; von den Franzosen haben wir gelernt; wir können noch weiter von ihnen lernen, auf allen Gebieten, genau so wie sie von uns, aber nicht so viel, wie augenblicklich, in Tagen erwachender deutscher Seekultur von Engländern gelernt werden kann. Darum das auffallende Zurücktreten französischer hinter englischen Interessen in der Gegenwart.

Darum auch das Festhalten an den alten Bildungselementen des Lateinischen und Griechischen. Wir waren bisher das Volk der Denker und Dichter. Als solches meinten wir unser höchstes Glück in Aneignung vor allem hoher Geisteskulturen zu finden. Heute spielen wirtschaftlich kulturelle Momente bereits eine so große Rolle im deutschen Volk, daß es als Ganzes mehr den praktischen Engländern als den eleganten Franzosen und erst recht den geistig bedeutenden Griechen und Römern nachzuahmen wünscht. Das war nicht immer so und wird, wie wir ehrlich hoffen, auch nur eine Ergänzung der Dichter- und Denkerkultur bedeuten. Möchten wir letztere ja beibehalten und in Gestalt einer starken humanistischen Strömung uns neu und immer wieder neu in allen fortwachsenden Generationen klassisch befruchten lassen; denn darauf will die philologisch humanistische Bildung letzten Endes hinaus.

Man mache nicht den Fehler, daß der einzelne Akademiker in seinem Berufe fragt, wozu er das Latein da nötig habe. Zum Berufe wird er es nicht oder nur wenig nötig haben, das ist gewiß wahr, aber zur Bildung. Wo will sich einer ohne Kenntnis griechisch-römischer Geisteskultur in Gesellschaft Gebildeter, höchst Gebildeter — auf solche kommt es an — wagen? Zu dieser Kenntnis aber ist Kenntnis der Sprache als letzten Prinzipes, als Form alter Kultur, unbedingt nötig. Wenn auf den Schulen oft weniger Kultur als Grammatik getrieben wird, so soll man dies als notwendige, gewiß unangenehme Beigabe bei Erringung eines hohen und schönen Ziels mit in Kauf nehmen; das Ziel ist alles, nichts der Weg. Und das Ziel, die Aufgabe, die die Schule stellte, erreicht erst der Mann, sie erreicht die Schule nicht mehr.

So haben wir gefunden: Wir lernen fremde Sprachen um der fremden Kultur willen. So wenig einer sagen darf, man solle englische Werke übersetzen, damit wir die schwerere Arbeit der englischen Spracherlernung umgehen und uns auf diesem Wege mit dem englischen, praktisch seetüchtigen Geist erfüllen, so wenig einer französische Werke in der Übersetzung als vollen Ersatz für die Originale hinnehmen und meinen wird, mit Übersetzungen gefüttert — denn darauf kommt es hinaus — im Besitze französischer Kultureleganz zu sein, so wenig genügen für Aufnahme des spezifisch lateinischen und griechischen Geistes und zur Befruchtung mit ihm deutsche Übersetzungen griechisch-römischer Klassiker. Die Kultur eines Volkes ist ein Ganzes. Wer sie kennen und für sich nutzen will, muß sie als Ganzes kennen lernen. Wir werden die Engländer nie besiegen, wenn wir uns aus ihrer Sprache übersetzen lassen, und

sie werden Deutsch lernen, d. h. wenn sie vernünftig sind, sobald sie merken, daß von uns auch etwas zu holen und zu lernen ist.

Im Falle der Spracherlernung ist also eine Voraussetzung für das Lernen gerade dieser oder jener Sprache zu berücksichtigen. Man meint in der fremden Nation einen Geist wahrgenommen zu haben, der anders und auf einem Gebiete entwickelt ist, wo man auch wünschte, entwickelt und fortgeschrittener zu sein, als man glaubt, aus sich heraus je werden zu können. Der fremde Geist wird also zur Autorität. Er erscheint wie eine Offenbarung Gottes an die Welt, die sich nur geteilt, den einzelnen Nationen nur stückweise gibt. Das Fehlende muß jede durch Aufnahme fremden Geistes zu ergänzen und so in eigener Arbeit Gottes Entgegenkommen an die Welt zu benutzen und anzuwenden suchen. Diesen fremden Kulturgeist erwirbt man sich nicht durch Kenntnis dieses oder jenes einen fremden Werkes; man muß in ihm leben, in allen Atemzügen ihn einsaugen, aus jeder neuen Äußerung heraus ihn selbständig und unabhängig vom Gängelband eines Führers zu empfinden und von ihm zu lernen suchen. Und jeder einzelne muß das tun. Denn jeder ist die Nation; die Nation besteht aus Individuen; erst wo individuelle Aufnahme fremden Geistes in persönlich freier Arbeit und im Ringen um ihn erworben wird, hat er Wert und kann man ihn für eine Höherführung des eigenen, niedrigeren Seins auf die höhere und anerkannte Stufe des fremden hinauf benutzen.

Der Geist der Sprache aber atmet im Wort, und das fremde Wort atmet für uns im Buch; der Lehrer ist nur Mittelsperson. Das Buch ist die Hauptsache.

Damit kommen wir zu dem zurück, wovon wir ausgingen, nämlich zu der Frage nach der Geltung des Buches im höheren Schulunterricht. Neben der vom Lehrer abhängigen Stellung des Geschichts- und Naturgeschichtsbuches tritt die freie und den Lehrer von sich abhängig machende Geltung des fremdsprachlichen Buches. Kein Philologe ist soweit Geist vom französischen oder englischen, griechischen oder römischen Geist, daß er sich an die Stelle des fremden Buches setzen dürfte; er ist nur Mittelsmann, nicht Herrscher des fremden Geistes. Und in diese formale Rolle, diese Abhängigkeit und das Untertauchen vor dem höheren Geist muß er sich fügen und bescheiden immer nur den fremden Geist, nie den eigenen zur Geltung bringen. Darin liegt die größere Bedeutung des Buches für die höheren Schulen als für die Volksschulen.

Die Volksschule braucht das Buch nur als Mittel, nie als Prinzip und Ausgangspunkt des Unterrichts. Der höhere Unterricht muß letzteres tun. Das liegt begründet in dem Unterschied zwischen höherer und einfacher oder volkstümlicher Bildung. Die großen Massen eines Volkes sollen gefestet zunächst im eigenen Geist ihres Volkes zu Hause sein und sich in ihm bewähren, in seiner Sitte und in seinem wirtschaftlich-sozialen Gepräge sich ausfinden. Der Höhergebildete soll sehen, daß er von anderswoher, von anderen Völkern, denen Gott eine besondere Offenbarung gegeben hat, neue Ziele, Aufgaben und Erweiterungen für das eigene Volkstum schaffe. Und der Gebildete schlechthin soll es tun, nicht nur der eine und nicht nur der andere. Die große Menge

von Offenbarungen an viele Völker stellt den Gebildeten eines Volkes, das von anderen Völkern lernen will, zu viele Aufgaben, als daß einer alle erfüllen könnte. Es kann nicht jeder griechischen Kunstgeist und römischen Staatsgeist, französische Gewandtheit und englische Seetüchtigkeit mit einemmal kennen und sie zur Befruchtung des eigenen Volkstums den Landsleuten mitteilen. Die Aufgaben müssen geteilt werden. Die einen pflegen den Geist des Griechentums und Römertums unter uns, die anderen den modernen Geist der Engländer und Franzosen.

Aber keiner von allen behalte diesen aufgenommenen englischen, französischen, römischen, griechischen Geist bei sich, sondern gebe ihn weiter, daß er ins Volk hineinkomme, damit dieses alles Gute kennen lerne, und zu schätzen wisse, was von irgend woher kommt; wenn es nur gut ist. Für diese Arbeit Vermittlungsmöglichkeit zu schaffen, diese Aufgabe vollführt das Buch, das viel geschmähte Buch in der höheren Schule, um dessen willen einmal in einer Klasse der Unterricht ausgefallen sein soll, weil es um 9 Uhr noch zu dunkel war, als daß Schüler und Lehrer ihr Buch gemeinsam anwenden und aus ihm der Lehrer den Schülern den fremden Geist, den er als Deutscher einmal nicht haben konnte, nie wird haben können — vermittelte.

DIE SCHULLÜGEN

Von Gerhard Budde

Das Lügen ist unter allen Umständen tadelnswert und verwerflich, bei Kindern sowohl wie bei Erwachsenen. Aber es ist denn doch ein großer Unterschied, ob ein Erwachsener im vollen Bewußtsein der moralischen Verwerflichkeit der Lüge die Unwahrheit sagt, um sich Unannehmlichkeiten zu ersparen oder um persönlichen Vorteil zu erzielen, oder ob ein meinetwegen achtjähriger Knabe, der sein Gewissen belastet hat und ins Verhör genommen wird, in Angst und Erregung der Wahrheit aus dem Wege geht, weil ihm auf diesem Wege der gefürchtete Stock droht. Die meisten Schullügen sind auf Angst zurückzuführen, und es ist sicher, daß in solchen Schulen am meisten gelogen wird, in denen eine drakonische Prügelpädagogik noch ein unberechtigtes Dasein fristet. 'Die schlimmsten Versuchungen, besonders für sensitive Kinder', sagt der Züricher Pädagoge Fr. W. Foerster, 'resultieren aus dem Regime der Angstgefühle, das immer noch unser Schulleben beherrscht und unberechenbaren moralischen und gesundheitlichen Schaden anrichtet. Und wenn dann eine Lüge entdeckt wird, dann kommt man mit Inquisition, mit Ohrfeigen und grober Mißachtung, statt zunächst einmal unsere ganze herrliche Schuldisziplin vor die Inquisition zu fordern und damit zu beginnen, den Kindern durch ruhige Besprechungen mehr moralische Hilfe im Kampf gegen die Lüge zu geben.' Ich bemerke dabei, um Mißverständnissen vorzubeugen, daß Foerster durchaus keiner von den modernen Freiheitspädagogen ist, die dem Kinde ganz 'zu Willen' leben und jeden Zwang beseitigen wollen, daß er sich im Gegenteil in scharfer Weise mit Ellen Key und Gurlitt auseinandersetzt und deren pädagogischen Individualismus völlig verwirft. Solche Lügen, die auf Angst zurückzuführen sind, zeugen von Feigheit, das ist unbestreitbar und eine Tatsache, die, wie wir später sehen werden, richtig verwertet für den Lehrer ein wertvolles Mittel der Prophylaxe werden kann. Aber nicht alle Lügen haben ihr Motiv in der Feigheit. Foerster erzählt von einem amerikanischen Kinde, das eine ganz besondere Art von Lügen festgestellt hatte, nämlich 'Lügen, die man sagt, weil die Wahrheit einem nicht geglaubt werden würde', und fügt die charakteristischen Worte hinzu: 'Welche wichtige Kindererfahrung liegt hier zu Grunde, und wie sehr sollte die hier gekennzeichnete Art von Lügen den Erzieher zur «Pädagogik des Vertrauens» bekehren!' Stanley Hall teilt die Schullügen nach der Verschiedenheit der Beweggründe in phantastische, pathologische, heroische und egoistische Lügen. Die phantastischen Lügen entstammen der Phantasie. Welche Rolle diese im Leben des Kindes spielt, weiß jeder,

der täglich mit Kindern umgeht. Sie ist oft in fieberhafter Tätigkeit und gaukelt dem Kinde Situationen vor, in denen es sich hätte befinden mögen, und zwar so, daß es schließlich selbst fast glaubt, in dieser Situation gewesen zu sein. So phantasiert es von einer großen Knabenschlacht, aus der es triumphierend und mit Ruhm bedeckt, siegreich hervorgegangen ist, begeistert sich in diese Rolle so hinein, daß es nicht mehr Wunsch und Wirklichkeit unterscheidet und nun erzählt, daß es die Rolle, die es hätte spielen mögen, wirklich gespielt hat, daß es Wunder der Tapferkeit nicht bloß hätte verrichten mögen, sondern verrichtet habe. Aus dieser Art von Lügen erkennt man am besten, daß nicht jede Kinderlüge ein Symptom moralischer Verdorbenheit ist. Foerster erinnert an zwei Aussprüche von Jean Paul. Der eine heißt: 'Sie scheinen zu lügen, indem sie bloß mit sich selber reden', und der andere: 'Sie spielen gern mit der ihnen neuen Kunst der Rede; so sprechen sie oft Unsinn, nur, um ihrer eigenen Sprechkunst zuzuhören.'

Solche phantastischen Lügen brauchen den Erzieher also nicht zur Verzweiflung zu bringen, aber trotzdem muß er die Neigung zu solchen Lügen bekämpfen. Sonst wird diese Neigung immer stärker, bis die Fähigkeit, Gebilde der Phantasie und Wirklichkeit zu unterscheiden, geradezu krankhaft geschwächt ist. Dann wird die phantastische Lüge zur pathologischen. So entsteht ein 'pathologischer Zustand, in welchem Innenwelt und Außenwelt auch vom Subjekt selbst nicht mehr deutlich getrennt werden. Daß man schließlich selber an seine Lügen glaubt, daß die Täuschung anderer allmählich in Selbsttäuschung übergeht — das ist ja übrigens eine alte Erfahrung, die durch den Psychiater nur dahin ergänzt wird, daß diese Selbsttäuschung auch eine Gefahr für die eigene geistige Gesundheit bedeutet. Es ist zweifellos, daß solchen Entartungen durch eine planvolle 'Aussagepädagogik', überhaupt durch jede Art von Anregung und Stärkung der Selbstkontrolle vorgebeugt werden kann, sehr häufig selbst dort, wo eine abnorme Anlage vorliegt' (Foerster).

Eine vielfach im Schulleben vorkommende Lüge ist die heroische Lüge, durch die ein Schüler seinen Mitschüler vor Strafe bewahren will. Es hat sich ein Schüler eines Vergehens schuldig gemacht, das vielleicht harte Strafe nach sich zieht. Die Mitschüler kennen den Delinquenten, antworten aber dem Lehrer, der sie frägt, ob sie wissen, wer der Übeltäter sei, verneinend und sprechen damit eine Lüge aus. Diese heroische Lüge erfreut sich in Schülerkreisen eines großen Ansehens, ja, man kann wohl sagen, daß sie einer der wichtigsten Paragraphen ihres Moralkodex ist und ein Verstoß gegen diesen nach ihren Begriffen etwas Ehrenrühriges an sich hat. Und trotzdem ist und bleibt die heroische Lüge eine Lüge, durch die der Grundsatz anerkannt wird, daß der Zweck die Mittel heiligt. Wenn aber die Schüler diese Lüge nicht für verwerflich, dagegen in den Fällen, um die es sich hier handelt, das 'Sagen der Wahrheit', d. h. die Nennung des Delinquenten für unwürdig und entehrend halten, obgleich damit der 'Angeber' die Wahrheit sagt, so liegt dieser Schülerauffassung die ganz richtige psychologische Beobachtung zu Grunde, daß in 90 unter 100 Fällen der Angeber den schuldigen Mitschüler nicht aus reiner

Liebe zur Wahrheit dem Lehrer nennt, sondern entweder aus Angst oder aus Streberei oder aus Rache, d. h. aus höchst unwürdigen Motiven. Also in solchen Fällen ist die Schülermoral gar nicht auf so falscher Fährte. Daß der Zweck in diesen Fällen die Mittel heiligt, ist ja wahr, aber diesen Grundsatz machen sich ja auch die Lehrer zu Nutze, wenn sie einen Feigling oder Streber veranlassen, einen Mitschüler zu verraten. Sie benutzen doch dann die Feigheit oder Streberei eines Schülers, also höchst verwerfliche Eigenschaften, um die Wahrheit zu eruieren. Das ist ein sehr gefährliches pädagogisches Vorgehen, schafft eine bedenkliche Kluft zwischen Schüler- und Lehrermoral und erschüttert das Vertrauen der Schüler. Deshalb sollte man lieber darauf verzichten, in Zweifelsfällen den Übeltäter zu überführen, und lieber die Sache auf sich beruhen lassen, als von einem solchen Mittel Gebrauch machen. Keiner pädagogischen Weisheit wird es gelingen, die Schüler davon zu überzeugen, daß der Angeber moralisch ein besserer Mensch sei als derjenige, der, um seinem Mitschüler zu Hilfe zu kommen, die Wahrheit verschweigt. Sie empfinden ganz richtig, daß es moralisch noch nicht genügt, die Wahrheit zu sagen, sondern daß es darauf ankommt, aus welchen Motiven man sie sagt. Auch was Foerster gegen die heroische Lüge aufbieten will, ist, wie viele von den moralischen Belehrungen, die er vorschlägt, zu abstrakt und würde meiner Meinung nach keinen Schüler überzeugen oder von seiner Auffassung abbringen. Er sagt: 'Es wäre darauf hinzuweisen, daß mit solcher Praxis der Grundsatz anerkannt werde, daß der Zweck die Mittel heilige, während es in Wirklichkeit gar keine Zwecke im Leben gibt, welche den sittlichen Zwecken übergeordnet werden dürfen. Was nur unter Verletzung von sittlichen Forderungen gefördert werden kann, das wird für keinen der Betroffenen zum Segen werden, weil jede Erleichterung oder Befreiung, die auf diese Weise gewonnen wird, für alle Teile mit einer verhängnisvollen Einbuße an Charakter verbunden ist.' Das unterschreibe ich an sich Wort für Wort, kann es aber nicht für ein wirksames Rezept für Schüler ansehen.

Im direkten Gegensatz zur heroischen Lüge steht die egoistische. Während die erstere ausgesprochen wird, um einen anderen vor Unannehmlichkeit und Strafe zu bewahren, will der Schüler durch die letztere selbst dem Unangenehmen entfliehen; während also die erstere altruistischen Motiven entspringt, ist die letztere allein auf egoistische Beweggründe zurückzuführen und deshalb weit verwerflicher. Sie ist ein untrügliches Zeichen von Feigheit und Menschenfurcht und widerspricht deshalb auch dem natürlichen Empfinden besonders der Knaben, die Mut und Tapferkeit schätzen, vollständig. Von diesem natürlichen Empfinden der Jugend mache der Lehrer in solchen Fällen Gebrauch; es kann ihm eine wertvolle Waffe liefern im Kampfe gegen die egoistische Lüge, wie es überhaupt eine feine und sehr beachtenswerte Beobachtung Foersters ist, daß das Wesen aller Moralpädagogik darin besteht, 'die höhere Forderung gerade in die Sprache derjenigen natürlichen Tendenzen zu übersetzen, die in einem bestimmten Lebensalter im Vordergrunde alles Strebens stehen. So ist im mittleren Knabenalter der Mut diejenige Tugend, die im

Mittelpunkt der Wertschätzung steht. Man muß daher das Wahrheitsstreben in die Sprache der Tapferkeit übersetzen und es als eine Trainierung des Mutes darstellen. Oder auch: Man geht vom Mute aus, entwickelt das Wesen des Mutes, seine höchsten Konsequenzen und zeigt, daß und warum Wahrhaftigkeit die stärkste Erprobung und Kundgebung des wahren Mutes ist. Das Jugendalter ist voll lebhafter sittlicher Antriebe, nur ist alles noch unausgeglichen und ohne Konsequenz. Mut und Feigheit, Grausamkeit und Mitleid, Hingebung und Selbstsucht wohnen ohne Bewußtsein des Widerspruchs nebeneinander. Der echte Erzieher bildet dadurch, daß er seine Forderungen als Konsequenzen gewisser von der Jugend selbst anerkannter Bestrebungen und Empfindungen darzustellen weiß.'

In bezug auf die Schullügen hat der Lehrer vor allem die Rousseausche Forderung zu beherzigen, daß der Erzieher möglichst alle Gelegenheit zur Sünde von dem Zögling fern halten soll. Wenn dies immer in der richtigen Weise geschähe, würden viele Schullügen unterbleiben. Ich will einen konkreten Fall erzählen. Ich hatte einmal meinen Spazierstock vor dem Klassenzimmer an einem der Garderobehaken aufgehängt. Als ich nach Schluß der Unterrichtsstunde das Klassenzimmer verließ, war der Stock nicht da, sondern an eine andere Stelle verschleppt. Selbstverständlich hatte das einer meiner Quartaner ausgesessen. Wenn ich nun am nächsten Tage in zorniger Entrüstung eine große Untersuchung angestellt hätte, hätte sich der Täter schon aus Angst nicht freiwillig gemeldet. Wenn ich ihn zufällig direkt gefragt hätte, ob er der Täter sei, würde er sich ganz ohne Frage einer egoistischen Lüge schuldig gemacht haben. Hätte ich Mitschüler von ihm gefragt, die ihn bei der furchtbaren Tat beobachtet hatten, ob sie wüßten, wer der Bösewicht sei, würden sie ganz sicher heroisch gelogen haben. So hätte ich einen ganzen Bandwurm von Schullügen verursacht und den Namen des Täters wahrscheinlich nicht erfahren. Von solchen Erwägungen und von der Ansicht ausgehend, daß das Verstecken des Stockes von seiten eines elfjährigen Jungen im Grunde doch ein ganz harmloser Streich sei, schlug ich, um doch zu erfahren, wer den Stock weggestellt hatte, ein ganz anderes Verfahren ein. Als ich am folgenden Tage das Klassenzimmer betreten hatte, erzählte ich vergnügt lächelnd, was mir Tags vorher mit dem Stock passiert sei. Ich sagte etwa: Ich weiß ja wohl, daß ich so verschiedene Witzbolde und Spaßmacher in der Quarta habe, gestern hat mir aber einer einen ganz besonderen Spaß gemacht. Er hat mir meinen Spazierstock so versteckt, daß ich ihn nicht wiederfinden konnte und ohne ihn den Heimweg antreten mußte. (Allgemeine Heiterkeit.) Wer war denn eigentlich der Spaßvogel? Ich, ruft W. mit dem vergnügtesten Gesicht von der Welt. Du Bösewicht, warte mal! Schade, daß es ein Spazierstock ist und kein anderer, sonst . . . (Allgemeine Heiterkeit.)

So hatte ich den Namen des Täters erfahren und keinem meiner Schüler Veranlassung zum Lügen gegeben. Aber vielleicht habe ich das Vergehen nicht schwer genug eingeschätzt und hätte es als groben Unfug betrachten und ahnden sollen. Nun, Gott verzeih's!

EINE STATISTIK ÜBER SCHULUNREDLICHKEIT

Von N. N.

Um den Kampf gegen Täuschungsversuche und Lügen der Schüler besser führen zu können, suchte ich mir einigermaßen darüber Klarheit zu verschaffen, welche Stellung der Durchschnitt meiner Schüler denn in Theorie und Praxis zu diesen Vergehen einnehmen.

Ich stellte deshalb in vier Klassen (U III bis O II) eine schriftliche Umfrage an. Die Schüler bekamen Zettel mit numerierten Zeilen in die Hand. Die Fragen wurden an die Wandtafel geschrieben und erläutert. Der Schüler füllte dann die betreffende Zeile mit + (ja) oder — (nein) aus, oder ließ die Frage unbeantwortet. Die Bedenkzeit war bei der 1. Klasse hinreichend, bei den späteren reichlich bemessen. Die Zettel wurden schließlich gleichförmig zusammengefaltet, in eine Mütze gesammelt und durcheinandergeschüttelt.

Trotzdem das Abstimmungsgeheimnis auf diese Art gesichert war, und trotzdem jedem das Recht gegeben war, einige oder alle Antworten zu verweigern (wovon reichlich Gebrauch gemacht worden ist), ist wohl möglich, daß einige Schüler sich tugendhafter gestellt haben, als sie waren. Anderseits ist aber nicht ausgeschlossen, daß der eine oder andere, sei es, um sich einen Witz zu machen, sei es aus Trotz, eine vollständige Ablehnung der 'schulmäßigen' Moral zum Ausdruck gebracht hat über seinen eigentlichen Standpunkt hinaus.

Das Gesamtergebnis gibt daher, glaube ich, das Stärkeverhältnis der sich gegenüberstehenden Anschauungen unter meinen Schülern ziemlich richtig wieder.

Die theoretische Frage hatte ich folgendermaßen formuliert: Verliert ein Mitschüler bei Dir an Achtung, wenn er

1. Hausaufgaben abschreibt?
2. Hausarbeiten abschreibt? usw.

Das Ergebnis war:

1. Abschreiben von (nicht zur Zensierung einzureichenden) Hausaufgaben:
   17 ja (Verurteilungen), 59 nein (Freisprechungen).
2. Abschreiben von Hausarbeiten (die zensiert werden):
   41 ja, 36 nein. (In einer Klasse 'nein' überwiegend.)
3. 'Vergleichen' und Umkorrigieren von (selbständig gefertigten) Hausarbeiten:
   8 ja, 68 nein(!).

4. Absehen vom Nachbar im Extemporale:
16 ja, 61 nein.
5. Gebrauch verbotener Hilfsmittel (Übersetzungen, Formelzettel usw.):
27 ja, 47 nein. (In zwei Klassen 'ja' etwas überwiegend.)
6. Lüge zugunsten eines Kameraden:
18 ja, 59 nein.
7. Notlüge[1]) im eigenen Interesse:
41 ja, 33 nein. (In einer Klasse überwiegend 'nein'.)

Wo nicht anders bemerkt, sind die Abstimmungen in allen vier Klassen in demselben Sinn ausgefallen.

Daß die Summe der 'ja' und 'nein' in den einzelnen Fällen etwas verschieden ist, kommt von den teilweisen Stimmenthaltungen her.

Ich ließ ferner angeben, ob der Schüler das bezeichnete Vergehen im letzten Schuljahr mehrmals, einmal oder keinmal begangen hätte. Von dem Recht der Antwortverweigerung wurde reichlich Gebrauch gemacht.

Das Ergebnis war:

	mehrmals	einmal	keinmal
1. Abschreiben von Hausaufgaben	45	17	13
2. Abschreiben von Hausarbeiten	24	18	31
3. 'Vergleichen' und Nachkorrigieren	63	1	5
4. Absehen im Extemporale	58	6	11
5. Gebrauch verbotener Hilfsmittel	39	15	17
6. Lüge zugunsten eines Kameraden	13	24	25
7. Notlüge	14	18	30

Das 'Keinmal' bleibt also durchweg unter der Hälfte aller gemachten Angaben, wenn man die Gesamtheit der vier Klassen zugrunde legt; dasselbe gilt fast durchweg für die Klassen im einzelnen; nur eine Klasse weist bei Kameradschaftlicher Lüge und Notlüge, eine andere beim Abschreiben von Hausarbeiten 'keinmal' in mehr als der Hälfte der Angaben auf.

Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis stellt sich bei näherer Betrachtung der einzelnen Zettel als größer heraus, als es nach den hier gegebenen Gesamtergebnissen scheint: Vielfach sind Handlungen verurteilt, und dennoch ihre mehrfache oder einmalige Begehung eingestanden. Dies tritt im Gesamtergebnis nicht deutlich zu Tage, weil (natürlich) anderseits vielfach Handlungen nicht begangen worden sind, obgleich sie für sittlich unbedenklich erklärt werden; sei es, weil die Gelegenheit fehlte (Kurzsichtige z. B. können schlecht in der Klassenarbeit absehen; wer nicht gefragt wird, kommt nicht dazu, für einen Kameraden zu lügen), sei es, weil die Furcht vor Strafe zu groß war.

Die Zahl der befragten Schüler ist natürlich zu klein, um etwa sichere Schlüsse auf die Durchschnittsmoral deutscher Gymnasiasten überhaupt zu ziehen.

Ich möchte aber ausdrücklich bemerken, daß jeder Grund fehlt, anzunehmen,

[1]) Die Phantasielüge und Renommierlüge blieb außer Betracht.

hier handle es sich um ausnahmsweise schlimme Zustände. Wenn ich weder die Schule, noch meinen Namen nenne, so geschieht das nicht, weil ich glaubte, das Ergebnis sei eine Schande für die Schule, sondern weil ich meinen Schülern versprochen habe, es solle ihnen aus ihren Antworten kein Nachteil erwachsen. Von einer besonderen Schlechtigkeit der Schüler kann gar keine Rede sein. Ich kann bezeugen, daß die Befragten fast alle gutherzige und anständige Jungen sind, und alles andere eher als heimtückisch. Übrigens zeigt schon die Beantwortung der Fragen, mehr noch die rege Beteiligung an der späteren, nicht geheimen Besprechung der Ergebnisse Offenheit und Zutraulichkeit.

In dieser Besprechung bewiesen eine große Zahl Jungen ernsthaftes Interesse an der grundsätzlichen Behandlung des Problems, und nicht wenige ein kerngesundes moralisches Urteil, nachdem sie sich einmal die Fragen klar gestellt hatten. Ich bin Optimist genug, anzunehmen, daß die Unredlichkeit das innerste Wesen der meisten Jungen noch nicht ergriffen hat.

Ich will darum den Kampf gegen die Unredlichkeit nicht laxer geführt wissen. Es fragt sich nur, wie wird er zweckmäßig geführt? Und da meine ich: Es ist zum mindesten gewagt, jeden Täuschungsversuch als Ausfluß gemeiner Gesinnung anzusehen, und demgemäß den Schuldigen als gemeinen Kerl zu behandeln; es ist mindestens ungewiß, ob man mit pathetischem Verachtungsurteil eine Resonanz in dem naiven Empfinden auch nur der besten Schüler finde; es wird leicht der Lehrer, der die Unredlichkeit für eine äußerst seltene Ungeheuerlichkeit hält oder zu halten vorgibt, nicht sowohl für hochherzig, als für dumm gehalten werden.

Wäre nun die Theorie richtig, daß die Höhe der Schulstrafen sich nur nach der sittlichen Verwerflichkeit der Straftaten zu richten habe, so käme man hier zu einer bedenklichen praktischen Konsequenz. Aber diese Theorie ist eben falsch. Gerade wie im öffentlichen Leben ist neben, wo nicht über der sittlichen Verwerflichkeit der Handlung die Stärke des bedrohten öffentlichen Interesses für die Strafhöhe maßgebend. Wie der Unterschied zwischen Moralität und Legalität überhaupt, so ist auch das schon dem Tertianer leicht klar zu machen, daß selbständiges Arbeiten und Wahrhaftigkeit der Schüler einfach Existenzbedingungen der Schule sind, für deren Erhaltung die Schule mit einer Art begrifflicher Notwendigkeit kämpfen muß.

Natürlich gibt es auch Fälle von Täuschung, die aus gemeiner Gesinnung herkommen, und natürlich ist dahin zu streben, daß die Schüler jeden Betrug als etwas Unehrenhaftes empfinden lernen; — es scheint mir nur bedenklich, diese Empfindung bei den Schülern als sicher vorauszusetzen, oder zu meinen, daß ihr bloßes Aussprechen genüge, sich in der Seele der Jungen eine willenkräftigende Zustimmung zu erzwingen. Diese Empfindung ist manchen Jungen (wer kann wissen, wie vielen?) einfach verloren gegangen. Wie kann sie neu gepflanzt werden?

So richtig der Gedanke ist, daß man an die knabenhaften Ideale anknüpfen müsse, so wenig wirkungsvoll ist es doch, den Kampf unter dem Gesichtspunkt

zu führen, Täuschung sei unkameradschaftlich. Es gibt Fälle, wo das zweifellos zutrifft, z. B. bei der Aufnahmeprüfung für ein Seminar, das nur die 20 Besten nimmt; da, das sieht jeder Junge, ist Betrug ein Unrecht gegen den Mitbewerber. In unserem Schulleben aber ist in der Regel der Vorteil des einen nicht notwendig mit dem Nachteil des anderen verknüpft. Erzielt Schulze durch eine Unredlichkeit seine Versetzung, so braucht nicht deswegen Müller sitzen zu bleiben; macht die ganze Klasse bei Lösung von Hausaufgaben gemeinsame Sache, so ist keiner benachteiligt, höchstens verzichten die Pfadfinder auf die ihnen zukommende Auszeichnung, und da gilt: *volenti non fit iniuria.* Ebenso ist's beim Abschreiben der Präparation. Es bliebe noch die Sitzordnung. Ich glaube nur nicht recht, daß der achte Schüler sich just darum aus unredlicher Handlungsweise ein Gewissen machen wird, weil er damit über den siebenten kommen kann. Außer beim Primat ist es selten, daß der Kampf um den Klassenplatz während des Schuljahres die Gedanken beschäftigt. Und das ist gut. Wir sollen den Gedanken des Wettbewerbes, der wohl die Leistungen steigert, dem Charakter aber gefährlich ist, bewußt zurückdrängen. Dann ist es aber unlogisch, den Betrug vorwiegend als unlauteren Wettbewerb zu bekämpfen. Dies Verfahren ist aber auch deshalb unzulänglich, weil es rettungslos zur Kasuistik führt.

Der Gedanke, daß Täuschung und Lüge das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler stört, läßt sich den Jungen besser einleuchtend machen. Aber leider ist die Sehnsucht nach diesem Vertrauensverhältnis bei Schülern der Mittelklassen nicht groß, und die Behauptung, daß der Lehrer Vaterstelle vertrete — (in vielen Fällen ist sie eine sentimentale Unwahrheit) —, macht die Sache nicht besser.

Der Erfolg im Kampf gegen die Unredlichkeit würde also davon abhängen, inwieweit es dem Lehrer gelingt, gegenseitige Liebe und gegenseitiges Vertrauen dem Schüler zum Bedürfnis zu machen; das Ergebnis wäre im besten Fall, daß der Schüler meint, dem geliebten Lehrer Aufrichtigkeit schuldig zu sein, dem ungeliebten aber nicht.

Man kann dem gegenüber dem Schüler sagen: 'Hängt der Anspruch auf Wahrheit davon ab, daß man geliebt und geachtet sei, so sieh Dich vor. Denn dann kannst auch Du Wahrheit nur von dem fordern, auf dessen Liebe und Achtung Du Anspruch hast.'

Solche logische Deduktionen sind ganz nützlich. Die Abweichungen von der autoritativen Moral der Kinderstube sind ja rein aus der Praxis entstanden, ohne inneren Zusammenhang; hier und da ist ein Knoten des Netzes gelöst worden, ohne daß die Frage aufgeworfen worden wäre: Welche Folgen hat das für die Haltbarkeit des Netzes überhaupt? Diesen Sachverhalt gaben meine Schüler in der Besprechung zu und kamen nun in sichtliche Schwierigkeiten bei Beantwortung der beiden Fragen: Wer hat das Recht zur Notlüge? und gegen wen hat man das Recht der Notlüge? Die Antworten zeigten eine rührende Inkonsequenz. So erklärte z. B. ein Schüler auf Befragen die Notlüge des Angeklagten gegen den Richter für sittlich verwerflich, das Belügen

eines Polizisten in gleicher Sache dagegen für einwandfrei. Unbequem war den Schülern auch die Folgerung, daß es Heuchelei sei, wenn jemand die Notlüge für sittlich unbedenklich halte, und doch große moralische Entrüstung zur Schau trage, wenn der Lehrer ihm eine Lüge zutraue.

Aber auf den Willen wirken all solche verstandesmäßige Erwägungen beim Knaben noch weniger ein als beim Mann.

So bleibt schließlich nur ein Erfolg verheißendes (freilich nicht gewährleistendes) Rezept. Man muß — um den leitenden Gedanken von Försters 'Jugendlehre' auf unseren Fall zu übertragen — zeigen, daß Betrug und Lüge nicht zu dem Krafthunger der Jugend paßt.

Nicht dadurch seid Ihr zu Eurem jetzigen Standpunkt gekommen, daß Ihr eines Tages nach gründlicher Überlegung fandet, das, was Vater und Mutter Euch gelehrt hatten, sei nicht richtig. Sondern eines Tages wart Ihr in Not und 'es' log aus Euch. Es war gegen Eure damalige Überzeugung; es war eine Unselbständigkeit, denn Ihr ließt Euch von den Umständen bezwingen; es war eine Niederlage; Ihr fühltet das ganz deutlich und schämtet Euch. Und erst als das Euch ein paar Mal passiert war, da habt Ihr hinterher, zur Beschönigung Eurer Niederlagen, Euch eine neue Anschauung zurecht gezimmert, ein Erzeugnis der Mutlosigkeit: Ihr traut Euch nicht die Kraft zu, mit der Versuchung fertig zu werden. —

Und nun weise man darauf hin, daß jede Kraft nur durch Übung kommt, daß jede Hausarbeit und Klassenarbeit ein Turngerät ist, an dem man die Versuchung zur Unselbständigkeit überwinden lernt (Unselbständigkeit nicht im Sinne der Abhängigkeit vom Mitschüler, die den Jungen gar nicht drückt, sondern der Abhängigkeit von den Umständen). Man male die Stärke der Versuchung aus und appelliere an den freiheitsstolzen Herrscherwillen. In diesem Zusammenhang hat auch der Gedanke seine Stelle, daß der Betrug den Betrüger selbst schädige. Mit dem *non scholae, sed vitae* ist nach meiner Erfahrung bei den Jungen nicht viel auszurichten: Den Verlust an Kenntnissen, den etwa die Benutzung einer Livius-Übersetzung im Gefolge hat, verschmerzen sie leicht, die Beeinträchtigung ihrer Fähigkeit, selbständig zu übersetzen, desgleichen. Aber daß die Unselbständigkeit ein Schwachsein und Schwächerwerden des Willens bedeutet, dieser Gedanke hat vielleicht doch bei dem einen oder anderen eine Wirkung.

Auf die einzelnen Arten unselbständigen Arbeitens und die Gründe für ihre verschiedene Beurteilung durch die Schüler will ich hier nicht eingehen, obgleich da die Besprechung manches Interessante zu Tage förderte.

Ein Wort noch über die kameradschaftliche Lüge. Sie ist mit einem schwer zerstörbaren Nimbus umgeben. Die Jungen finden es ritterlich und dem Korpsgeist gemäß, sich zugunsten eines anderen der Gefahr der Bestrafung auszusetzen. Daher erklären denn viele, die die Notlüge verurteilen, die kameradschaftliche Lüge für einwandfrei. Ihnen könnte man vielleicht sagen, daß, wer für den Kameraden lügt, leicht diesen selbst erst zum Lügen bringt oder ihm die Rückkehr zur Wahrheit erschwert; daß das so ist, als wenn ein ge-

retteter Trinker einen anderen zum Trinken verführen wollte. — Das Beste aber bleibt: Man gebe keine Gelegenheit zur kameradschaftlichen Lüge.

Auch in den anderen Punkten kann man der Unredlichkeit natürlich am besten entgegenarbeiten, wenn man den Anreiz dazu vermindert: Wir müssen unter anderem der übertriebenen Schätzung der Zensuren bei manchen Schülern und vielen Schülereltern entgegenarbeiten.

Mancher wird gegen eine direkte Befragung der Schüler über dergleichen Bedenken haben. Ich glaube aber nicht, daß eine solche offene Aussprache die Schüler laxer, sondern eher, daß sie sie nachdenklicher macht. Schon daß viele sich zu dem Geständnis genötigt sahen, ihrer eigenen sittlichen Auffassung entgegen gehandelt zu haben, ist ein Gewinn. Und, mag es im Augenblick manchen unsicher machen, ersparen können wir keinem die Erkenntnis: Sittlich handeln heißt seiner Überzeugung gemäß handeln.

STUDIEN ZUR ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DER KURSÄCHSISCHEN KIRCHEN- UND SCHULORDNUNG VON 1580

Von Ernst Schwabe

(Schluß)

B. Die grammatischen Lehrbücher

Um den tirones die elementaren grammatischen Kenntnisse und zugleich auch die übrigen Wortarten außer dem Nomen zu vermitteln, mußten der Jugend auch kurzgefaßte Leitfäden in die Hand gegeben werden. Es ist nur natürlich, daß vor der Reformation ebenso wie in allen anderen deutschen Ländern auch in Kursachsen das Doctrinale des Alexander Gallus s. de Villa Dei die Hauptquelle aller grammatischen Erkenntnis war. Wir vermögen dies zwar nicht dadurch zu erweisen, daß irgendwie eine Vorschrift[1]) über den Gebrauch dieses Werkes sich fände, aber zwei andere Argumente machen diese Annahme wahrscheinlich. Erstens gibt es von dem Doctrinale Handschriften sächsischen Ursprungs[2]) und auch eine ganze Anzahl sächsischer Drucke[3]), die sicher nicht ohne die buchhändlerische Berechnung auf Verwendung im Innengebiete Sachsens erschienen wären; zweitens schließen sich eine Reihe kurzgefaßte Schriften grammatischen Inhalts an das Doctrinale an, die in Sachsen gedruckt wurden (wenn auch nicht zuerst) und in Sachsen Verwendung fanden.

Bei unserer Betrachtung haben wir auszugehen von einer Stelle in den Epp. obsc. viror. (Ep. 46, S. 258 Boecking): *Audivi ab uno antiquo Magistro Lipsensi, qui fuit magister XXXVI annorum et dixit mihi, quando ipse fuisset juvenis, tunc illa universitas bene stetisset, quia in XX miliaribus nullus poeta fuisset. Et dixit etiam, quod tunc supposita* (d. h. die Schüler oder Studenten [sujets]) *diligenter compleverunt lectiones suas formales et materiales seu bursales: et fuit magnum scandalum, quod aliquis studens iret in platea et non haberet Petrum*

[1]) Jedoch finden wir ihn faktisch eingeführt im Erzgebirge, vgl. Fabricius, Vita Rivii über Annaberg: Nuper admodum pulsus e palaestra literaria isthic erat nescio quis villanus Dolensis, Alexander Grammatista.

[2]) Drei Hss. der Leipziger Univ.-Bibl. Nr. 1235. 1236. 1237 (bei Reichling, Mon. Germ. paed. XII im Handschriftenkatalog nicht erwähnt). Dazu ein Kommentar Nr. 1294.

[3]) Vgl. Reichling, Mon. Germ. Paed. XII Nr. 78. 87. 126. 133. 137. 158. 159. 160. 174. 185. 196. 197. 212. 221. 242. 259. Die Leipz. Univ.-Bibl. (Libr. sep. 1600) besitzt eine von Joannes Synthis (s. unten S. 315 Anm. 1) besorgte, in Lyptzk 1506 (wohl von M. Lotter) gedruckte Ausgabe, cum interlinialibus expositionibus.

Hispanum aut Parva logicalia sub bracchio. Et si fuerunt Grammatici, tunc portabant Partes Alexandri vel Vade mecum vel Exercitium puerorum aut Opus minus aut dicta Ioannis Sinthen.[1]) Wir haben hier also eine ganze Anzahl grammatischer Schriften angeführt, die damals in Leipzig in der Artistenfakultät gebraucht worden sind, wahrscheinlich auch schon in den Trivialschulen angewendet wurden. Leider lassen sich diese Schriften nicht alle mehr sicher nachweisen. Böcking in der Anmerkung zu der zitierten Stelle meint, daß wir es nur mit kurzen Kommentaren zu der Ars Donati zu tun hätten, eine Ansicht, die sich nicht als stichhaltig erweist, wenn wir das Exercitium grammaticale ins Auge fassen. Was man sich unter Vademecum zu denken hat, ist bei der Unbestimmtheit des Titels nicht mehr festzustellen. Dagegen sind uns die Dicta Ioannis Sinthen, das Opus minus und das Exercitium puerorum noch recht wohl bekannt. Das erstere ist das 1484 erschienene Buch des Iohannes Sintheim (Zinthius, I. de Synthis)[3]), Lehrers des



Fig. 2.[2]) Nach Photographie
Ein Drittel der Größe des Originals

[1]) H. Kämmel, Übergang S. 223. 229. 380; vgl. Böcking, Opp. Hutteni supplementum II 472. Wildenhahn, Die Brüder vom gemeinsamen Leben, Programm von Annaberg 1867, S. 36. Eckstein a. a. O. S. 57. 75.

[2]) Der hier reproduzierte sogenannte Accipies-Holzschnitt stammt aus einer undatierten Kölner Ausgabe der *Regule grammaticales antiquorum* (wohl aus der Offizin des Heinrich Quentell). Der übergeschriebene Vers: *Accipies tanti doctoris dogmata sancti* weist auf den Papst Gregor d. Gr. hin, den Beschützer und Gönner der Lehrkunst. Die Situation selbst ist klar: auf eine Frage des vornsitzenden Schülers erteilt der Lehrer die grammatische Antwort (hinsichtlich dieser Gepflogenheit vgl. vor allem S. 317 Anm. 4), während der zweite Schüler mit geschlossenem Buche wartet, bis er daran kommt. Ähnliche Holzschnitte, denen allen das Spruchband gemeinsam ist, kommen öfters (auch in sächsischen Drucken) vor. Eine Behandlung dieses Holzschnittes gab Proctor in der (jetzt eingegangenen) Zeitschrift Bibliographica 1895 S. 52—63 The Accipies Woodcut (mit Hinweisen auf Serapeum 1843 S. 252 und Muthers Deutsche Bücherillustration S. 52). Er unterscheidet vier Typen, von denen der oben abgebildete der erste ist. Den zweiten (von Arnold von Köln in Leipzig verwendet) habe ich leider nicht auffinden und verwenden können. Zu Typ. 3 und 4 ist noch nachzutragen, daß die Ausgabe von Curia palatium, die Weller unter 23 zitiert, den Typus mit drei und vier Schülern darstellt, vgl. auch Falk, Mitteilungen der Geschichte für die Erziehungs- und Schulgeschichte V 76; VII 7—9. Neuerdings hat den Holzschnitt ergänzend behandelt Voulliéme, Der Buchdruck Kölns, Bonn 1903, S. XLVIII—LV. — Für unsere Zwecke ist es gleichgültig, welche Darstellung wir wählen (wenn sie nur einem Drucke angehört, der mit einiger Wahrscheinlichkeit als in Sachsen verwendet angesehen werden kann), da die Tendenz der Darstellung, nämlich die Frage des Schülers und die Antwort des Lehrers, soweit ich bei Proctor und Falk gesehen habe, auf allen klar in die Erscheinung tritt.

[3]) Zur Beurteilung vgl. E. Norden, Antike Kunstprosa S. 746 ff.

Erasmus an der Schule zu Deventer, eines Hieronymianers oder Bruders vom gemeinsamen Leben. Die genannten Dicta, von denen es eine ganze Anzahl Ausgaben gibt[1]), waren dazu bestimmt, die dunklen Verse des Alexander zu erläutern und ihren Inhalt durch einfachere Formeln zu ersetzen. Dieses Werk wurde, wie die Hainsche Bibliographie zeigt, zunächst in einer Gesamtausgabe dem Publikum vorgelegt, erschien aber dann, um der Bequemlichkeit willen, in einzelnen Partien, die nach den vier Teilen des Doctrinale zerlegt waren. An die Dicta des Sinthius schließen sich andere grammatische Schriften[2]) desselben Autors an, in denen besonders die Lehre vom Verbum ausführlich erörtert wird. Sie sind ebenfalls für den Schulgebrauch bestimmt gewesen und, wenn die Existenz Leipziger Drucke für beweiskräftig angesehen wird, auch in Sachsen gebraucht worden.

Das zweite Werk, das in der oben angezogenen Stelle als unerläßliches Requisit für jeden der Wissenschaft und des Schullateins Beflissenen hingestellt ward, ist das Opus minus. Auch dies war eine Erläuterungsschrift zum Doctrinale Alexandri und verdankte seine Entstehung dem Guilelmus Zender de Weert (Werdt). Die Drucke des Buches, das oft genug[3]) aufgelegt worden ist, finden sich bei Reichling a. a. O. S. CCCV verzeichnet. Ein Leipziger Druck ist jedoch nicht darunter, so daß wir daraus wohl schließen müssen, daß das Buch nicht als Schulbuch anzusprechen ist, wenigstens nicht für Kursachsen.

Das dritte Werk, das in der oben angeführten Stelle genannt wird, ist das Exercitium grammaticale[4]), ein ebenfalls aus Westdeutschland eingewandertes Buch, das aber in Sachsen eine wirkliche Heimstätte fand und auch mehrfach[5]) hier gedruckt worden ist. Wer der Verfasser war, ist unbekannt. Seinen

---

[1]) Die Schriften des Jo. Sinthes bei Hain Nr. 14759—14771. Die achte Gesamtausgabe der Dicta, über alle vier Teile, erschien s. a. (1484) bei Richard Paffroed in Deventer (Reichling Nr. 25). Weitere Ausgaben vom ersten Teile des Doctrinale 1497 Argentorat., 1497 Daventrie (Hain. 14761. 14762), vom zweiten Teile 1487 Argent. s. t. (Reichling Nr. 35. 36, Ex. auf der Leipz. Univ.-Bibl.), 1490 Argent. bei Prüß, Daventrie 1496 bei Jacob von Breda (Hain 14763. 14764). Eine Leipziger Ausgabe kann ich heute noch nicht nachweisen.

[2]) Über die *Composita verborum cum emendata et reformata expositione* s. Hain (14766—14770). Es gab davon einen Leipziger Druck vom 19. Jan. 1491 von Conrad Kachelofen (vgl. Proctor, Early printed books Nr. 2860) und zwei Drucke von Melchior Lotter von 1499 und 1500, die Leipz. Univ.-Bibl. besitzt außerdem Drucke von Argent. 1490 und Colon. 1500. — Die *Verba deponentalia* erschienen 1499 bei Melchior Lotter. Vgl. Hain 14771.

[3]) Zweimal in einem Jahre (1499 am 3. Januar und 29. September) die Pars altera bei Rich. Paffraed in Deventer gedruckt (Reichl. Nr. 142. 145). Die Leipz. Univ.-Bibl. (Libr. sep. 5755[c]) besitzt den einen Druck.

[4]) Zuerst schulhistorisch betrachtet bei Joh. Müller, Quellenschriften S. 244—251. [Mit Abdruck eines Abschnittes, der für den deutschen Unterricht besonders wertvoll ist, S. 17—42] und von demselben in den N. Jahrb. CXX (1879) S. 604 Anm. 74.

[5]) Bei J. Müller a. a. O. werden auch die Ausgaben aufgezählt. Die Leipz. Univ.-Bibl. besitzt zwei Drucke (Libr. sep. 2683 und 2683[ad]). Der zweite Druck hat die Schlußnotiz: Impressum Liptzk per me Arnoldum Coloniensem. Anno gracie 1493. Laus deo. Bei Beurteilung sächsischer Druckverhältnisse ist festzuhalten, daß sich bis 1500 keine anderen

Ursprung muß das Buch in Frankreich oder Holland genommen haben, da der Verfasser von sich selbst sagt, daß sein Buch in den Universitäten von Paris und Löwen mit Erfolg angewendet werde, und dann fortfährt: *scole igitur minores tanquam obsequentes et obedientes filiae debent tantae matris vestigia in petitionibus quaestionibusque faciendis imitari, quoniam et hoc preceptores laudabiliter exonerat et pueros suos (!) mirabiliter exercitatos atque promptos efficit.*

Das Buch zerfällt seiner äußeren Anlage nach in zwei Teile, in denen es die Einteilung der Alexander nachahmt: der erste Teil behandelte die Formenlehre (Etymologie), der zweite die Syntax (Diasynthetica).[1]) Es wurde also die Verslehre und die Lehre von den Figuren (Teil III und IV des Alexander, V. 1550—2646) beiseite gelassen. Das Werk, auf dessen Wert Joh. Müller a. a. O. mit vollem Rechte hinweist, empfand sich selbst als einen großen methodologischen Fortschritt, und der Verfasser preist dies sogleich auch im Eingange an; denn er zerlegt das Buch nicht nur in die beiden großen Hauptabschnitte, sondern teilt das durchzunehmende grammatische Pensum noch sorgfältiger im einzelnen ab.

So zerfällt der erste Teil, die Etymologia, in zwölf dietae[2]) zu je sechs Tagen, und es ist vom dies lunae bis zum dies Saturni für jeden Wochentag das Pensum zugeschnitten.[3]) Freilich ist die Art der Anwendung des Prinzips nicht ganz durchsichtig: als Beispiel seiner Methode möge folgendes dienen: *In primo capite, quum pueri noviter ex declinatione nominum pronominum et conjugatione verborum more Donati ad istud opus assumuntur, ideo nova eorum declinatio et conjugatio in forma luce clariori depingitur. In qua ante oculos casus et tempora videbunt sine molestia.* Im zweiten Kapitel spricht der Verfasser *de generibus* in acht Punkten, im dritten *de declinationibus* mit vier Unterabteilungen, im vierten *de declinatione nominum compositae figurae, praeterea de nominibus heteroclitis,* im fünften *de praeteritis et supinis verborum* mit sechs Unterabteilungen.

---

sächsischen Drucke außerhalb Leipzigs nachweisen lassen, vgl. Hain IV 533. Panzer, Ann. Typ. V 26. X 378. Die Leipziger Drucker am besten bei Proctor, Early printed books, 1898, S. 187. (Der einzige Freiberger Druck 1495 Conrad Kachelofens ist wohl wegen der in Leipzig herrschenden Pest auswärts entstanden, vgl. G. Wustmann, Gesch. von Leipzig I 197.)

[1]) *Hoc exercitium puerorum grammaticale pro nostris parvulis linguam latinam breviter et clare scire cupientibus in duos tractatus dividitur. Primus docet unam speciem grammatice, videlicet ethimologiam, primae parti alexandri respondentem, cuius noticia quam maxime est necessaria. Secundus docet de alia specie grammatica, scilicet dyasinthetica, ut mox patebit.*

[2]) *Dieta* nach *Ducange* s. v. = *spatium diurnum, opus diurnum*, Tagespensum.

[3]) Wichtig ist folgende methodologische Bemerkung: *Modus exercitandi se in hoc opusculo. Si queratur, qui erit modus, quo se pueri exercitabunt, Dico, quod exercitatio hujus primi tractatus distributa est in XII dietas secundum numerum feriarum. Quarum sex facient ebdomada prima (!) secundum numerum sex feriarum. Alias sex in feriis ebdomade secunde. Et sic in qualibet quindena* (quinze jours!) *suum complebunt iter petendo arguendo respondendo per totam ethimologiam et totam primam partem alexandri hoc pacto.* Diese Methode wird übrigens in den Epp. obs. vir. S. 285, 15 als falsch getadelt.

Ganz ähnlich war der zweite Teil, die Diasynthetica[1]), gestaltet, ebenfalls im engen Anschluß an Alexander; sie handelte die Syntax in folgenden Stücken ab: *Et sunt huius tractatus secundi capita octo. In primo de modo traducendi materias latinas in nostrum vulgare. In secundo de decem regulis congruitatum cum tribus regulis poetarum et oratorum pulcherrimis, ubi distinctissime ponuntur regule et orationes, quae nobis praecipiuntur, promittantur (*l. *promittuntur) et perhibentur. In tertio de regimine et constructione nominum, substantivorum et adjectivorum. In quarto de regimine pronominum. In quinto de regimine verborum et sic per ordinem octo partium orationis, quem ordinem sic (*l. *si) placeat, videatis supra in principio primi.*

Jedenfalls war das Werk des Alexander in dieser Form und durchsichtigen Disposition, die, wie unten[2]) darzulegen sein wird, sich an die kürzere Ars Donati anschloß, leichter genießbar als in seiner eigentlichen Gestalt, oder mit den umfänglichen Kommentaren der Glosa notabilis oder des Ioannis Synthes, die sich später soviel Vorwürfe und soviel Spott von den Humanisten zugezogen haben. Aus diesem Grunde hat das Buch auch mancherlei Nachfolger gefunden, von denen wir wiederum nur die herausheben, die sich als Leipziger Drucke erweisen, und somit in Sachsen als lateinische Lehrbücher mit einiger Wahrscheinlichkeit anzunehmen sind.

Eins der ersten Bücher, die sich anschließen, ist die Regula[3]) Dominus que pars? Dieses Schriftchen stellt einen Dialog dar, in dem der Schüler dem Lehrer die Fragen stellt, gewöhnlich in der seltsamen Form: *quero tibi*, und dieser dann die entsprechenden Antworten oder 'diffinitiones' gibt.[4]) In dem Leipziger Drucke ist dieses Büchlein mit einem zweiten, $4^1/_2$ Blätter 4° starken, verbunden, das die Regule congruitatum enthält. Sie enthalten das was wir heutzutage 'Übereinstimmung der einzelnen Satzteile' nennen. Es sind im ganzen 21 Regeln, von denen wir als Beispiel die siebzehnte[5]) anführen. Von da ab ist das Büchelchen anders geformt als die bei Joh. Müller a. a. O. charakterisierte Schrift. Es folgt ein dritter Teil Constructio und ein vierter Teil De regimine casuum; beide sind im Inhalte sehr dürftig und in der Darstellung umständlich, dabei ist die seltsame Frageform der Regula Dominus que pars festgehalten worden.[6])

[1]) Definition der dyasinthetica: *est pars grammaticae docens nos recte componere dictiones adinvicem congrue aut figurate, et evitare orationes incongruas, ut patet in secunda parte alexandri.* Vgl. Eckstein S. 56 Anm. 3.

[2]) S. unten S. 319 f.

[3]) Auf der Leipziger Univ.-Bibl. zwei Exemplare (Libr. sepos. 5380 und 5380[b]). Aufzählung der anderen Drucke bei Hain Nr. 13819—13822. Das zweite Exemplar trägt die Unterschrift: Impressum Lyptzk per Melch. Lotter. Anno Domini 1507. 4°.

[4]) Vgl. Joh. Müller, Quellenschriften S. 251.

[5]) Decima septima regula est ista: *Quemcunque casum regit positivus, eundem regunt comparativus et superlativus ab eo descendentes. vt sicut ille positivus 'dives' regit ablativum dicendo: dives auro, sic etiam ille comparativus ditior, vt: ditior auro et ille superlativus: ditissimus vt ditissimus auro.*

[6]) Beispiele für constructio: *'Magister legit' est constructio? est. Que vocatur ipsa? suppositi cum apposito. Que est ipsa? intransitiva actuum. Unde hoc scitur? diffinitione*

Eine andere sächsische Schulschrift sind die Regule grammaticales, regimina et constructiones[1]), nicht zu verwechseln mit dem im nächsten Abschnitt kurz zu charakterisierenden Buche. Sie sind ebenfalls im Anschluß an 'Pristianus' und Alexander, aber außerordentlich stark zusammengekürzt: im Inhalt und in der Disposition schließen sie sich genau an das vorhergehende Büchlein an, weichen jedoch in der Fassung der Worte stark davon ab.

Von der eben aufgeführten Schrift lassen sich kaum weitere Drucke nachweisen; vielgebraucht ist dagegen die Schrift: *Regule grammaticales antiquorum cum earundem declarationibus et multis argumentis positis circa unam quamque regulam in speciali*[2]), worin man wohl ein Werk des Ioannes Synthes erblicken darf. Wir entnehmen ihm das Titelbild zu diesem Abschnitt, den sogenannten Accipies-Holzschnitt.[3]) Die Reg. gramm. ant. stehen in einem offenbaren Abhängigkeitsverhältnis zu den oben genannten Regule congruitatum, die sie fast wörtlich, aber in anderer Reihenfolge wiedergeben. Die weitaus größere Ausdehnung des Buches erklärt sich daraus, daß eine Menge mit *Sciendum est* beginnende Abschnitte eingefügt sind, durch die zu den Reg. congr. eine Anzahl besonderer Fälle aufgezählt werden, die genau genommen die Regel umstürzen, so z. B. bei der Erörterung von Übereinstimmung des Subjekts und Prädikats, die logischen Konstruktionen *Turba ruunt, Mandata tua meditatio mea est.*

An den Schluß dieser Aufzählung stellen wir noch die nicht gut beleumundete[4]) Schrift: *Es tu scolaris?* auch *interrogatoria scolarium* genannt, die vielleicht auch in Kursachsen verwendet worden ist.[5]) Seinen Namen hat das Werkchen davon, daß die Titelfrage zum Ausgangspunkte für alle grammatischen Fragen und Erörterungen dient. Das Latein des Werkchens, dessen Autor nicht bekannt geworden ist, ist sehr zweifelhafter Natur. Das mir vorliegende Exemplar zeigt als methodischen Gang einen ganz ähnlichen wie die

---

et regula. Quomodo diffinitione? quod ibi non fit transitio super obliquum et alterum constructibile significat actum. Quomodo regula? quod casus a parte ante (?) rectus facit constructionem intransitivam actuum. Beispiel für Kasuslehre: *Vocativus regitur ex vi excitationis vt dicendo:* O Domine (!).

[1]) Leipz. Univ.-Bibl. Lib. sep. 5381[b]. — Am Schlusse: *Hec sunt, quae de ordine constructibilium, regimine grammaticali, constructione et regularum grammaticalium positione a juvenibus assiduo pro exercitatione legi debeant.* Impressum Liptzk per Melchior Lotter 1507· 11 Blätter. Vgl. Panzer, Ann. Typogr. VII 156.

[2]) Proctor, Early printed books, erwähnt davon unter Nr. 3032 eine Leipziger Ausgabe, gedruckt bei Melchior Lotter, 2. März 1499, und Nr. 2916. 2919 ein paar undatierte Ausgaben, die ich nicht gesehen habe. Die Leipz. Univ.-Bibl. besitzt einen (älteren) undatierten Druck aus Köln (von Heinrich Quentel?) und eine Ausgabe: Phorcae in aedibus Thomae Anshelmi Baden. Anno Domini MDIX. Mense Julio.

[3]) S. oben S. 314 und Anm. 2.

[4]) Zuerst ausreichend behandelt bei Joh. Müller, Quellenschriften S. 282 ff. Vgl. auch H. Michel zu P. Mosellanus' Paedologia S. XXI Anm. 2.

[5]) Ein Druck dieser Schrift findet sich in einem Sammelbande sächsischer Schulbücher auf der Dresdener K. B. Gramm. lat. 70 Nr. 4. (Vorher gehen des P. Niavis ydeomata pro parvulis und es folgen die oben S. 317 genannten Regule congruitatum: Constructiones et regimina.) Der Druck s. l. a. et t. zeigt den Accipies-Holzschnitt. 10 Bl. 4°.

Regula Dominus que pars. Ein Hauptgewicht wird auf eine sorgfältige Aufzählung sofort verwendbarer Phrasen gelegt, die in allerhand logische Klassen zerlegt werden (z. B. verba invitationis salutationis, gratiarum actionis usw.). Als Quellschriften werden zunächst das Doctrinale genannt, dann die tabula (vgl. Joh. Müller a. a. O. S. 209 Anm. 45), der Catho und Donat. Interessant sind auch die eingelegten Gespräche, die den scolaris vor den layci warnen und zum Anschluß an die clerici auffordern. Am Schluß kommen noch die Regule de modo construendi pro pueris collecte (d. h. die Verse 1390 ff. des Doctrinale) und die septem exceptiones a regulis dictis, quae vocantur impedimenta constructionis (d. h. Doctrinale V. 1427 ff., jedoch in anderer Reihenfolge). Der Autor tut dort weiter nichts, als daß er die Worte des Doctrinale in Prosa auflöst und dazu eine kurze diffinitio gibt. Man hat nicht den Eindruck, als ob man aus dem Büchlein viel und leicht hätte lernen können. Doch muß immer wieder von neuem darauf hingewiesen werden, daß diese Bücher ein Recht auf historische Betrachtung haben, und daß von dem harten Verdammungsurteile der Humanisten manche Übertreibung abzuziehen ist.

Mit dieser Aufzählung werden weder die Bücher erschöpft sein, die man in der Leipziger Artistenfakultät, bez. den Gelehrtenschulen des Landes verwendete, noch die Drucke[1]) erledigt sein, die in Sachsen bis zum Jahre 1525 herauskamen, dem großen Epochenjahre, in dem die Melanchthonsche lateinische Grammatik erschien und dem Doctrinale Alexanders erfolgreich entgegentrat. Wir haben das Werk Alexanders und aller seiner Anhänger und Weiterbildner darum vorangenommen, weil es tatsächlich vorreformatorisch war und blieb. Wenn auch gar viele Vorwürfe, die man ihm gemacht hat, mit gutem Rechte von Reichling zurückgewiesen worden sind, vieles bleibt doch bestehen, und man kann es darum ganz wohl begreifen, daß sich die Schule ganz und mit einem Schlage von ihm abgewendet hat. —

Ganz anders steht das mit einem anderen Büchlein, dessen Kenntnis eigentlich im Doctrinale vorausgesetzt wird, und das, man kann fast sagen, seine unverwüstliche Lebenskraft bis heute bewahrt hat, mit der Ars Donati.

Daß dieses unendlich oft abgeschriebene[2]) und gedruckte Buch auch in

---

[1]) Dahin gehört z. B. noch die Grammatik des Antonius Mancinellus (Joh. Müller a. a O. S. 257 und Anm. 48), von der ein Basler Druck von 1501 (früher dem Kloster Altzelle gehörig) sich auf der Leipz. Un.-Bibl. (Gramm. lat. rec. 63) befindet. Von den dort gesammelten Schriften nennt Hain (Mancinellus überhaupt 10577—10629) eine Reihe Leipziger Einzeldrucke (Versilogus 10594. 10599, De componendis versibus 10613, De floribus 10619). Ähnlich wird es mit der Margarita philosophica des Gregor Reisch stehen, deren ersten 'Tractat' eine (stark an Alexander angelehnte) Elementargrammatik ausmacht. Der zweite Tractat spricht De modo debito combinandi partes orationis, das dritte De quantitate syllabarum. Joh. Müller a. a. O. S. 258 erwähnt vom ersten Tractat einen Leipziger Sonderdruck (vgl. S. 177 Anm. 3).

[2]) Vgl. Gramm. lat. Keil IV 355—366 und 367—402. Teuffel, Literaturgesch. § 409. M. Schanz, Röm. Literaturgesch. IV 1 S. 146. Eine ausführliche (und recht verständige) Würdigung des Donat als Schulbuch bei Schönborn, Beiträge zur Geschichte der Schule und des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena in Breslau I 11 ff. (Progr. von 1843).

Sachsen für die tirones die Einleitung in die lateinischen Studien machte, ist selbstverständlich: der Unterschied vom Doctrinale ist nur der, daß es neben Melanchthon weiter bestand, ja dessen lateinische Grammatik überlebt hat.

Über die Geschichte des Donat seit seiner Entstehung im Altertum fehlt uns noch eine zusammenfassende Darstellung[1]); soviel scheint sicher, daß das ungemein praktische Büchlein niemals ganz aus der Übung heraus verschwunden und eins der verbreitetsten Bücher gewesen ist. Ist es doch neben der Bibel einer der ersten Drucke gewesen, die überhaupt in Gutenbergs Offizin und anderswo (z. B. in Subiaco) hergestellt worden sind.

Man unterscheidet bekanntlich eine größere und eine kleinere Ars. Von diesen behandelt die kleinere nur die acht Redeteile (Substantivum, Pronomen, Verbum, Adverbium, Participium, Präpositio, Conjunctio, Interjectio), während die größere drei Teile umfaßt, von denen Donat im ersten die Buchstaben und Silben bespricht, im zweiten Teile die acht partes nochmals abhandelt, im dritten die Fehler und Schönheiten der Rede erörtert. Beide Bücher sind auch in Sachsen vielfach gedruckt und kommentiert worden. Wir beginnen mit der Ars minor, die in der Regel gemeint ist, wenn in den Schulordnungen vom Donat schlechthin gesprochen wird. Von ihr gibt es eine ganze Anzahl Drucke, die diesen Donattext allein[2]) enthalten, daneben stehen eine fast unabsehbare Reihe 'Expositiones', wie diese Bücher gemeinhin genannt zu werden pflegen.[3]) Es geht aus ihrer großen Zahl allein schon zur Genüge hervor, daß der Donat das erste grammatische Handbuch war, das den Schülern in die Hand gegeben

[1]) Für die vorreformatorische Zeit vgl. Kämmel, Übergang von S. 48 an passim. Joh. Müller a. a. O. S. 217 ff., mit vielen Literaturnachweisen. — Für die Reformationszeit vgl. Mertz S. 270 u. ö. Bei Lattmann, Gesch. der Methodik wird er kaum erwähnt! — Eckstein a. a. O. S. 31. 47. 54. 66. 136. 140 f. (ohne auf die Geschichte des Buches näher einzugehen).

[2]) Die älteste Leipziger Donatausgabe bei Panzer I 475 Nr. 21. Weitere Drucke kennen wir (auf der Leipz. Un.-Bibl. vorhanden) zwei undatierte Liptzk p. Melch. Lotterum und zwei datierte Liptzk 1507. 1522. Über die Gesamtdrucke des Donat vgl. Panzer V 186 ff. X 196, Hain 6322—6381.

[3]) Die wichtigste und in Sachsen am meisten verwendete war die des Mag. Magnus Hundt (1449—1519) von Magdeburg (Epp. obsc. viror. II 337), von dessen Expositio Donati secundum viam doctoris sancti (d. h. des Papstes Gregor) collecta die Leipz. Un.-Bibl. besitzt 1. Eine Ausgabe s. l. e. a. (Libr. sep. 3415). 2. Idem liber cum quibusdam novis ac pulcerrimis notatis sec. viam doct. Sancti. Lipczk per Mart. Landsberg 1492 (Libr. sep. 3415[b]). 3. Id. liber per Melch. Lotter 1496 (Gramm. lat. rec. 75) vgl. Panzer I 485. 4. Id. liber per Conrad Kachelouen 1498 (Gramm. lat. rec. 75[a]), vgl. Panzer I 489. Danach ist das bei Böcking l. l. genannte Erscheinungsjahr dieser Expositio (1498) zu berichtigen. — Von Joannes Versors Expositio kennen wir eine Ausgabe aus Panzer I 475: Versor super Donato. Octo partium orationis resolutio luculentissime per magistrum Ioh. Versor. edita, Liptzk, que ab anno dni 1489 per Conradum Kachelouen impressa foeliciter finit. Panzer I 480 Nr. 71 zitiert dazu eine weitere Auflage von 1494. — Von Herm. Buschius kennen wir Herm. Buschii Pasiphili in artem Donati de octo partibus orationis commentarius. Liptzk per Melch. Lotter 1511 (Gramm lat. rec. 73[b]). — Von ungenannten Autoren stammen ferner die Leipziger Drucke: *Puerilia super Donato.* Impressum Liptzk. Anno dei 1495 bei Panzer I 485 Nr. 110 und *Expositio Donati.* Lipsiae per Jacobum Thanner Herbipolensem. 1501. Das bei Panzer VII 196 genannte Buch Aelius Donatus de octo partibus orationis per Valentin Schumann. Lips. 1516 weiß ich nicht einzurangieren.

wurde, auch wenn wir nicht die ausdrücklichen Zeugnisse dafür in den Epp. obsc. viror. und in den Schulordnungen[1]) anführen könnten.

Die in Sachsen am meisten verwendeten Ausgaben der Expositiones waren die des Magnus Hundt, die des Ioannes Versor und des Hermannus Buschius Pasiphilus. Von diesen hat Versor (vgl. Epp. obsc. viror. II 495 ed. Boecking) nur in den Rheinlanden gelebt, Busch ist von dort nach Sachsen eingewandert (seine wunderbaren Schicksale s. Epp. obsc. vir. II 330 f.), nur Hundt ist ein wirklicher Niedersachse gewesen. Auch sie sind nur bis zum Jahre 1525 öfter gedruckt worden[2]) und verschwinden mit einem Male, sowie die Grammatik Melanchthons auftaucht.

Wenn wir die Methode dieser Bücher, vor allem der Expositiones (was mit Glosae identisch zu sein scheint), betrachten, so fällt zunächst die erstaunliche Ähnlichkeit mit den Kommentaren zum Doctrinale auf: ob man die Regula dominus que pars oder die Expositio secundum Mag. Magnum Hundt vornimmt, ist fast ganz gleich, wie das unten angefügte[3]) Beispiel leicht zeigen wird. Es ist daher begreiflich, daß die Humanisten auch gegen diese Bücher zu Felde zogen und vor allem die für alle grammatischen Fälle ganz gleichförmig mechanisierte Form verwarfen. So spotten die Epp. obsc. viror I 285, 15: *Vah illae bestiae seducunt plures innocentes iuvenes, qui postquam longam etatem contrivere et quasi immersi in hac omnis barbariei nequam sentina redeuntes in paternas edes nihil preter 'Arguitur, Respondetur, Quaeritur' didicere* usw. Ja für Versor haben sie sogar den Übernamen *Perversor* eingesetzt! Es kann daher nicht auffallen, daß man sich nach einer kürzeren und übersichtlicheren Behandlung der lateinischen Grammatik sehnte, und daß die (zuerst anonym 1525 zu Hagenau erschienene) Grammatik Melanchthons als etwas Erlösendes aufgefaßt wurde.

Mit ihrem Erscheinen ist zugleich ein Verschwinden dieser dickleibigen Expositiones verbunden gewesen: aber Donat, wie schon Joh. Müller, Quellenschriften S. 220 bemerkt, ist damit nicht aus den kursächsischen Schulen ge-

---

[1]) Epp. obsc. viror. S. 285, 39. 289, 26 mit der Notiz II 358. In den Schulordnungen wird Donat verlangt für die 'fünfte (vorletzte) rotte' in der Nattherschen von Zwickau 1523. Von da an wird der Donat in den mir bekannt gewordenen handschriftlichen Schulordnungen Sachsens bis 1579 nicht erwähnt. Wohl aber kennt ihn die kursächsische Schulordnung von 1528 (Vormb. I 5), die württembergische von 1559 (Vormb. I 74) und die kursächsische von 1580 (Vormb. I 237) als Syllabierbuch nach dem ABC-Büchlein.

[2]) Vgl. Ziegler, Gesch. der Päd. S. 71 und sonst.

[3]) So die Erklärung des Partizipiums: *Participium quid est? Expositio textus: Quid est participium? est pars orationis capiens partes nominis partesque verbi habens accidentia ad similitudinem nominis et ad similitudinem verbi. Recipiet enim a nomine genera et casus, i. e. genera et casus ad similitudinem nominis. A verbo tempora et significationes i. e. tempora et significationem ad similitudinem verbi. Ab utroque numerum et figuram, i. e. accidentia communia tam nomini quam verbo convenientia. Nota participium est nomen compositae figurae: componitur enim a nomine 'pars' et a verbo 'capio', quia dicitur quasi 'particapium' sed mutat in i causa euphonie.* Andere Ausführungen und 'diffinitiones' bleiben hier weg.

schwunden.[1]) Freilich die Ars major finden wir nirgends, wohl aber werden uns Drucke der Ars minor genannt, vor allem solche mit deutscher Interlinearversion. Ein solcher, freilich nicht in Kursachsen erschienen, wurde bei dem Unterrichte der Wettiner verwendet.[2]) Auch sonst hat man in protestantischen Ländern[3]) vielfach noch an Donat festgehalten, wenngleich überall sich dies Buch am Ende des XVI. Jahrh. scheinbar im Absterben zeigt.

Die Ursache davon lag, wie schon mehrfach erwähnt, in dem Erscheinen von Melanchthons Lateinischer Elementargrammatik[4]), die ihren Eroberungszug sofort nach ihrem Erscheinen antrat, den hier zu schildern nicht der Ort ist. Auch hier trat früh das Bedürfnis nach Verkürzung ein, und so finden wir denn deren eine ganze Menge[5]) speziell aus Kursachsen zitiert, die teils auf die einzelnen Schulen, teils auf das ganze Land zugeschnitten sind. Dies Buch ist zwar schon vor der Schulordnung von 1580 überall, wenigstens in Auszügen, benutzt worden, wurde aber erst durch dieses Gesetz das kanonische Werk, das bis in das XVIII. Jahrh. hinein fast unumschränkt als 'Grammatica Philippi' regierte.

Kein Zweifel, die gegen die Expositiones und das Doctrinale abstechende, klare und durchsichtige Disposition des schon in seinem Original recht knappen Werkes, dessen unzählige Auflagen, die in fünf Bearbeitungen sich gliedern (von Melanchthon, Jacobus Micyllus, Joachim Camerarius, Joh. Faber (1602) und Erasmus Schmidt (1621)[6]) und sich selbst nach Hartfelders (Mon. Germ.

---

[1]) Georg Müller a. a. O. S. XVIII über Pirna. Gehmlich, Lateinschulen im sächsischen Erzgebirge. Leipz. Diss. 1893 S. 62.

[2]) *Methodus Donati una cum interpretatione germanica. Iam recens de integro conversa, ad verbum recognita et a mendis purgata. Francofordiae apud heredes Chri. Egenolphi* 1571. 8°. (Dresd. K. B. Gramm. lat. 465 oder Ling. lat. 814) mit dem Kurwappen s. oben S. 275 Anm. 3. Die Terminologie darin ist noch sehr unbeholfen und auch oft mißverständlich, z. B. Genetivus = Geberer, Ablativus = Abnehmer, Deponens = Abnehmender, Neutrum = Keiniger. Das Buch beginnt mit dem vielzitierten Distichon: *Discite Donatum, pueri, qui coetera vultis Discere: namque viam prima elementa dabunt.*

[3]) Mertz a. a. O. S. 271, wo auch die den Gebrauch des Donat empfehlenden Schulordnungen aufgeführt werden. Es sei noch die Gothaer von 1607 hinzugefügt, in der ein Donatus latino-germanicus vorgeschrieben war, s. oben Anm. 2.

[4]) Abdruck im Corp. Reform. XX 245—337.

[5]) Die ersten sächsischen Drucke in Wittenberg per Joh. Clug, 1526. 1527. Lips. Nicol. Faber. 1532. 1542. Die von Camerarius besorgten Ausgaben Lips. in officina Valentini Papae: 1552. 1554. 1557. 1559. 1560. 1561 usw. — Die Epitomae treten um 1570 besonders auf. Eine Ausnahme machen die Arbeiten des Lucas Lossius von 1544 (?) und 1550. Wir kennen Epitomae: Gorlicii 1567 (wohl von P. Vincentius?, Ex. auf der Breslauer Un.-Bibl.), Wittenbergense 1569. 1574, Magdeburgense 1577 (1585), Neandri Lips. 1579 (1583. 1585). Saxonicum 1594. 1607. Für Bautzen 1602 von Melchior Gerlach (Ex. in der Dresdener K. B.). Eine auch sonst in Kursachsen gebrauchte Epitome war das bei Georg Müller a. a. O. S. XV Anm. 36 zitierte Compendium Medleri. Frankfurt a. d. Oder 1568 (1578 an der Nikolaischule in Leipzig), wonach die irrtümliche Ausgabe bei Mertz S. 119 zu berichtigen ist. Vgl. auch Eckstein, Lat. Unterricht S. 137 und Anm. 1.

[6]) Die im Corp. Reform. XX 193—244 stehende, von Bindseil herrührende Druckgeschichte der Gramm. lat. Philippi bedarf einer Kontrolle und kann stark ergänzt werden.

paed. VIII) sorgfältigem Index noch vermehren ließen, sind neben dem berühmten Namen des Autors die Hauptveranlassung gewesen, daß das Buch so allgemeinen Anklang gefunden hat. Wenn wir Melanchthons Werk nach unserem Standpunkte beurteilen, so würde es keine günstige Beurteilung finden: vor allem nicht im syntaktischen Teile, in dem es noch an überflüssigen congruitates wimmelt, in dem jedoch ganz landläufige Sachen wie Acc. c. inf. und Abl. abs., ganz abgesehen von der Tempus- und Moduslehre, keine Stelle gefunden haben. Es ist überhaupt eine interessante Frage und wäre eine gewiß an Ergebnissen reiche Untersuchung, einmal festzustellen, mit wem und wann gewisse grammatische Begriffe und -Sätze, die wir heute als trivialstes Gemeingut ansehen, in die Schulgrammatiken ihren Einzug gehalten haben. So ist es ganz gewiß ziemlich unbekannt, daß gerade der Begriff Acc. c. infinitivo und die Definition dieser Konstruktion erst im XVIII. Jahrh. auftaucht und von da ab in die Grammatiken eindringt.

Jedoch, wir dürfen Melanchthon nicht an unserer Zeit messen, sondern dürfen ihn nur schulhistorisch[1]) betrachten, und da liegt der Fortschritt auf der Hand. Er überwand in seinem Buche einmal die Ars minor, die er reicher ausgestaltete, und die auch heute, soweit es die Etymologia angeht, noch brauchbar wäre: damit war dem ersten Teile des Doctrinale sein Urteil gesprochen. Er gab ferner eine leidliche Syntax, die nach damaligen Begriffen das Notwendige ausreichend darstellte. Damit fielen die unglücklichen Versuche in der Diasynthetica und der zweite Teil des Doctrinale. Den dritten und vierten konnte die Schule ja kaum brauchen. Er war klar und einfach: das beseitigte die Hauptlehrbücher selbst; und er war ausreichend vollständig und doch knapp in der Definition, das machte den Glosae, Expositiones und Diffinitiones, wenigstens in protestantischen, speziell sächsischen Landen, ein Ende.

Es kam aber noch ein zweites hinzu. Melanchthon schuf auch, neben dem grammatischen Handbuch, das erste Elementarübungsbuch. Die früher oft geäußerte Hypothese, daß er auch das entsprechende Vokabular, den in vielen Schulordnungen[2]) genannten Nomenclator Philippi geschrieben habe, hat sich zwar vorläufig als unhaltbar erwiesen: ein Exemplar hat sich, wie oben (S. 284 Anm. 2) gezeigt wurde, nicht finden lassen, und die Entstehung des Irrtums bleibt noch unaufgeklärt: immerhin mag es nicht unmöglich sein, daß ein solches Büchlein, dem man seinen Ursprung nicht angesehen hat, irgendwo noch in den Bibliotheken steckt. Denn die Geschichte der Schulliteratur ist zu allen Zeiten an großen Überraschungen reich gewesen, und manches ist an das Tageslicht gestiegen, wovon man vorher nichts geahnt hat.

Das erste Elementarübungsbuch, das neben Melanchthons Grammatik trat, war das Werkchen 'Der Knaben Handtbüchlein' oder, wie es von den meisten Handbüchern genannt wird, das 'Enchiridion Melanchthonis', eine schon 1523

[1]) Wobei man freilich die üblichen Verhimmelungen, die vom Reformator auf den Grammatiker überstrahlen, beiseite lassen muß.

[2]) So in der Nikolaischule 1578, vgl. G. Müller a. a. O. S. XXII. Auch da und dort in Norddeutschland genannt, s. S. 284 Anm. 2.

genannte Schrift des Reformators, die von da ab unendlich häufig in den Schulordnungen[1]) als Elementarbuch für den lateinischen Unterricht oder für den Unterricht überhaupt genannt wird.

Über dieses Handbüchlein hat lange Zeit eine merkwürdige, fast unbegreifliche Unklarheit oder Unsicherheit bestanden, die aus einem Irrtum des Herausgebers des Corpus Reformatorum hervorgegangen ist, der seinerseits wieder in der Eigenart des Handbüchleins seine Erklärung findet. Das Corpus Reformatorum enthält einen Abdruck des Handbüchleins überhaupt nicht, sondern nur des Enchiridions.[2]) Dies letztere ist lateinisch, das Handtbüchlein deutsch abgefaßt; der deutsche Druck ist m. W. zum ersten Male nach dem Original wiederholt worden bei Cohrs, Mon. Germ. paed. XX 17f. Nach diesem ist der im Corpus Ref. XXIII 107 vorgetragene Irrtum, daß das Handbüchlein eine deutsche Übersetzung von Melanchthons Catechesis puerilis (im Corp. Ref. XXIII a. a. O., einem wesentlich langatmigeren religiösen Handbuch) sei, zu berichtigen. Dieser Irrtum, der sich öfter wiederholt findet, geht in seiner Genesis auf ein Buch von Weber zurück[3]), das die erste Melanchthonsche Kirchen- und Schulordnung behandelt und selbst wieder auf eine dritte Quelle[4]) zurückgreift. Der ganze Irrtum wäre leicht zu vermeiden gewesen, wenn Bindseil sich nicht an die abgeleitete Quelle gehalten, sondern das Handbüchlein selbst, zumal ihm ausreichende bibliographische Hilfsmittel zur Verfügung standen, eingesehen hätte.

Wenn wir nun einen Blick auf den Inhalt dieses Buches werfen, das zu gleicher Zeit in lateinischer und deutscher Form dem Publikum vorgelegt wurde, so können wir unser Erstaunen kaum unterdrücken: so sehr spricht das Werkchen allem dem Hohn, was wir uns sonst in den Händen unserer kleinsten Lateinschüler denken. Denn das Encheiridion oder Handbüchlein enthält folgende Dinge: 1. die Buchstaben; 2. das Vaterunser, Ave Maria und das Symbolum apostolicum; 3. Psalm 66 (jetzt 67), 2—8; 4. die zehn Gebote und zwei Disticha auf den Dekalog; 5. die lateinische Übersetzung der Bergpredigt (Matth. 5—7); 6. von Johannes 13; 7. von Psalm 127 mit metrischer Paraphrase; 8. de vita humana (50 Hexameter); 9. Dicta Sapientum Erasmo interprete (zunächst in Prosa, dann mit entsprechenden Versen aus Ausonius); 10. puer evocator (Hexa-

---

[1]) So in der Kurs. Ordnung von 1528 (Vormb. I 5): 'Sie sollen erstlich lernen der Kinder Handtbüchlein, darynn das Alphabet, Vater Unser, Glaube vnd andere gebet ynnen stehn.' Ebenso in der Schleswig-Holsteiner Ordnung von 1542 (Vormb. I 35), Braunschweig 1543 (ebd. S. 45), Mecklenburg 1552 (ebd. S. 62). In der Württemberger Ordnung von 1559 tritt dafür der Katechismus ein (ebd. S. 160). Andere Nachweise bei Kawerau, Zwei älteste Katechismen, Hallenser Neudrucke deutscher Literaturwerke, Nr. 92, S. 7 Anm. 2.

[2]) Corp. Reform. XX 391—412. Nicht zu verwechseln mit XXIII 107 ff.

[3]) Weber, Melanchthons evangelische Kirchen- und Schulordnung von 1528. Schlüchtern 1844. 8°. S. 152 — Der Webersche Abdruck ist übrigens nach der Ausgabe von 1539, die bei Hans Lufft in Wittenberg erschien, gegeben. Nach dem Original von 1528 (gedruckt bei Nickel Schirlentz, ebenfalls in Wittenberg) erst bei Richter, evang. Kirchenordnungen, dem Vormbaum folgt.

[4]) Strobel, Verdienste Melanchthons um die Katechetik im allgemeinen. Magazin für Prediger, Leipzig 1783—1796. War mir nicht erreichbar.

meter), puer mazonomus (Disticha), puer tamias (Disticha), chorus puerilis et sub vesperam koimitikon (Pythiambische Strophe); 11. de cultu corporis ex Ov. art. amat. I 513—522, III 299, 300, 755—758; 12. ex mostellaria Plauti I Scen. 2 integra; 13. Bene dictio mensae Philippi Melanthonis.

Das sind alles Dinge, die sehr auffällig sind. Wie hat man sich nun die Verwendung des Büchleins gedacht? Die landläufige Annahme ging und geht dahin, daß man den tirones das lateinische Exemplar (das vielleicht ursprünglich für Melanchthons schola privata bestimmt war) in die Hand gab und daß man ihm den lateinischen Lese- und Einprägungsstoff für den 'ersten Hauffen' abgewann. Dieser Annahme aber widersprechen m. E. die metrischen Beigaben und die verschiedenen prosodisch gehaltenen Gebete, die sich nur gut in einem Alumnat und bei vorgeschritteneren Schülern denken lassen. Noch klarer tritt die Ungeeignetheit des Encheiridion für die Abcdarii hervor, wenn man die für die Lektüre der Vorgeschritteneren vorgeschriebenen Bücher, Cato, Donat, Publilius, die paedologia Mosellani und des Erasmus Colloquia, damit vergleicht, eine weit einfachere und dem 'captui adolescentium' angemessenere Lektüre. Es muß die Sache also doch wohl eine andere Bewandtnis haben.

Es kommt noch ein zweiter Umstand hinzu. Es ist als auffällig schon früher bemerkt worden[1]), daß von einem so viel als Handbuch für die unterste Klasse verlangten Schulbuche nicht mehr als fünf, noch dazu in den verschiedensten Orten Deutschlands erschienene, Ausgaben sich nachweisen lassen (Corp. Ref. XX a. a. O., XXIII a. a. O.). Um dies zu erklären, ist Lattmann auf die Meinung verfallen, daß es zwar solche Encheiridia gegeben habe, daß aber nicht gerade das von Melanchthon verfaßte, sondern andere derartige Hilfsmittel verwendet worden seien. Freilich welche? Man müßte dann doch eine Spur von ihnen auffinden! Aber es ist, soweit man aus Panzer und Weller ersehen kann, kein anderes derartiges Hilfsmittel nachzuweisen möglich als das Melanchthonsche, weder dem Inhalt noch dem Titel nach.

Daß übrigens gerade das Melanchthonsche Buch in sächsischen Schulen gebraucht wurde, ja sogar diesen schon vorgeschrieben ward, ehe die Ausgabe beim Buchdrucker ausgedruckt war, beweist die berühmte Zwickauer Schulordnung von 1523, die ganz in Melanchthons Geist, vielleicht sogar unter seiner Mitwirkung abgefaßt war.[2]) Dort lesen wir die wichtigen Worte: 'Der Sechser übung stehet yhm vorstandt ... deß Handtbüchlins Philippi Melanch[thonis] Teutsch vnnd Latinisch.'

---

[1]) Lattmann, Julius, Gesch. der Methodik des lat. Elementarunterrichts 1896 S. 7. Ob die Begründung, daß die Handbüchlein für die lat. Schulen deshalb lateinisch abgefaßt waren, weil man damals nur ein Alphabet, die 'Frakturantiqua' lernen mußte (diese also auch für das Lesen und Schreiben der deutschen Schrift mit ausreichte), richtig ist, erscheint mir zweifelhaft. In der Zwickauer Ordnung bei Joh. Müller, Vor- und frühreform. Schulordnungen S. 254 wird für die 'Sechser' deutsche und lateinische Schrift zu erlernen vorgeschrieben.

[2]) Joh. Müller a. a. O. S. 254. 260 ff. und sein Aufsatz in den N. Jahrb. CXX (1879) über diese Schulordnung. — Ansprechend ist die Erklärung dieser auffälligen Rückdatierung bei Cohrs a. a. O. S. 24.

Also deutsch und lateinisch, und zwar deutsch an erster Stelle! Hier, meinen wir, liegt die Lösung des Rätsels. Die deutsche Ausgabe ist den tirones zuerst in die Hand gegeben worden und hat nicht, wie Cohrs a. a. O. meint, nebensächlich für den deutschen Unterricht mit gedient, sondern ist die Grundlage des Deutschen, Lateinischen und des Religionsunterrichts[1]) gewesen. Erst als man diesen gesamten Stoff den Schülern gedächtnismäßig auf deutsch angeeignet hatte, gab man ihnen das lateinische Encheiridion in die Hand. So hat man einen klaren methodischen Fortschritt: man hatte inhaltlich und formell das Deutsche als Stütze für den nunmehrigen lateinischen Unterricht. Unbesorgt um den Sinn konnte man an dem völlig geläufigen Inhalt die verschiedensten formalen Übungen in der Fremdsprache anstellen. So allein ist auch der innere Widerspruch zu lösen, daß man in dem Handbüchlein bzw. Encheiridion den tirones ein Buch in die Hand gab, das weder inhaltlich noch formell geeignet war, gerade dem Elementarunterricht in einer fremden Sprache zu dienen. Die geringe Verbreitung des 'Deutschen Handtbüchleins' ist aber daraus zu erklären, daß es bald von dem 'Kleinen Katechismus' abgelöst worden ist[2]), der nunmehr seine Stelle einnahm, während das lateinische Encheiridion noch längere Zeit sein Leben weiterfristete.

Der Katechismus wurde dann das Vehikel für den lateinischen Elementarunterricht, und auch bei ihm dürfen wir uns die Methode wohl als die gleiche vorstellen: erst alles ganz genau deutsch gelernt, dann wieder für den lateinischen Unterricht ein lateinisches Exemplar hinzugezogen und auf diesem halbmechanischen Wege das Lateinlesen und Lateinsprechen eingeprägt, bis man für den Donat und die ersten wirklichen Lehrbücher reif war.

Eine Frage ist noch zu erledigen: gab es auch das, was wir heutzutage mit dem Sammelnamen 'deutsch-lateinische Übungsbücher' nennen? Eckstein, Lateinischer Unterricht S. 308 hat dies bestritten, und Lattmann folgt ihm darin. Trotz vielen Suchens scheint es dabei bleiben zu sollen, obwohl einzelnes handschriftliche Material, das freilich für den Druck ungeeignet war, vorliegt. Die Proben der lateinischen Argumente der Geringswalder Schule von 1564 (N. Jahrb. XIV 144) bestätigen dies nur. Vielleicht tritt aber doch einmal etwas zutage, was allem Spürsinn bisher entgangen ist. Vor allem zu wünschen wäre, daß die Schulhistoriker auf entsprechendes Aktenmaterial achteten und es veröffentlichten, damit man diese Lücke unserer methodischen Kenntnis noch besser ausfüllen lernte.

C. Die lateinischen Lesebücher für den Elementarunterricht

Wesentlich besser steht es um unsere Kenntnis von den lateinisch-deutschen Übungsbüchern. Denn diese gehörten schon vor der Reformation zu den alt-

---

[1]) Fehlt auffälligerweise bei Nebel, Ev. Religionsunterricht in Sachsen, Leipz. Diss. von 1898, wo es auf S. 14 hätte erwähnt werden sollen.

[2]) Vgl. Vormb. I 303 (Brieger Ordnung von 1581).

herkömmlichen Bestandteilen[1]) des lateinischen Unterrichts. Man hat als solche das anzusehen, was man sonst als Idiomata, Colloquia, Formulae puerilium colloquiorum etc. kennt, und von deren Reichtum uns das oben (S. 282 Anm. 3) zitierte Werk von Alois Bömer erst einen Begriff verschafft hat.



Halbe Größe des Originals

Fig. 3. 'Im ringsten loco schölen up ener syden sitten de Fibellisten, up der andren Syden de Jungen, de den Donatum lehren leßen, unde den Catonem exponeren, welckern ack man des Avends moth Latin geven nah ehren Verstande.'
Hamburgische Kirchenordnung von 1529 (Vormb. I 19)[3])

Wenn wir nun abermals den Stoff in die zwei Zeiträume vor 1528 und nach 1528 einteilen, so können wir uns für den ersteren recht kurz fassen. Wir wissen so gut wie nichts von ihm. Außer den in Chemnitz nachgewiesenen Schriften des Paulus Niavis[2]) ist etwas Bodenständiges oder definitiv Eingewandertes selbst aus den sorgfältigen Literaturangaben Bömers nicht aufzufinden gewesen. Wir dürfen nur annehmen, daß die von anders (besonders vom Rhein her) zufliegenden Schriften auch in Sachsen angewendet worden sind. Vor allem muß aber festgehalten werden, daß die meisten Colloquienbücher, die wir in Sachsen finden, wie das Manuale scholarium, Es tu scolaris u. ähnl., sich durchaus nicht für den Elementarunterricht, sondern höchstens für die Artistenfakultät eigneten; schon der Inhalt beweist das.

Dahin gehört auch das eigentümliche Buch *Grammatellus*[4]) *pro juvenum eruditione cum glosa almanica*, über das schon Joh. Müller, Quellenschriften S. 227 f. manches zusammengebracht hat. Man hat es nicht mit einer gram-

[1]) So die Latina ydeomata von P. Niavis bei Bömer a. a. O. S. 19. 24 und Christophorus Hegendorphinus, Dialogi pueriles ebd. S. 108 ff.

[2]) Vgl. A. Bömer im Neuen Sächs. Archiv XIX (1898) S. 51—94.

[3]) Vorliegendes Bild nach einem Drucke von Sebaldi Heydeni Formulae puerilium colloquiorum (s. unten S. 329 Anm. 2) vom Jahre 1572, doch nach einer Notiz von Falck in den Mitteilungen der Ges. für Erziehungs- und Schulgeschichte VII 79 ist das Bild weit älter, und erscheint schon im Jahre 1524. Sollte der Stock für einen doch wohl viel gebrauchten Holzschnitt sich wirklich so lange erhalten haben? Die an demselben Orte vorgebrachte, kaum als richtig anzusehende Erklärung haben wir durch das Zitat, das auch auf Sachsen wohl zutreffen wird, ersetzt.

[4]) Mir lag vor das Ex. der Leipz. Un.-Bibl. Gramm. lat. rec. 150 s. l. a. e. t. mit dem Zeichen IS am Schluß. Der Druck ist wohl von Konrad Kacheloven in Leipzig. Andere in Leipzig gedruckte Ausgaben bei Müller a. a. O. Anm. 118—121, (nach Hain 7849 f. zitiert), wo auch die ältere Literatur verzeichnet steht. Andere Drucke nennt noch Voulliéme, Inkun. der Berliner Kgl. Bibl. Nr. 1256/7 und Weller, Repert. typogr. 1501 und 1503 (beide bei Melchior Lotter gedruckt, mit Titelholzschnitten, Münchener Bibl.).

matischen Schrift zu tun, wie man nach dem Titel leicht glauben könnte, sondern es ist, wie das Leipziger Exemplar zeigt, ein *libellus sermones facetos complectens ob scolariculorumque hebetatem glosa almanica subductus.* Es enthält eine Reihe kaum untereinander zusammenhängender Sätze, die weder auf Grammatik, noch irgendwelche methodische Benutzung hinweisen. Man könnte fast vermuten, daß das Büchlein eine Art Satire darstellen soll, eine Vermutung, die ebenfalls schon geäußert worden ist[1]), wenn nicht die überaus zahlreichen Drucke, die in allen Ländern deutscher Zunge erfolgt sind, auf das bestimmteste darauf hinwiesen, daß das Werkchen völlig ernst gemeint war und daß man es sich als bequemes Übungsmaterial in den Händen der Schüler dachte. Der Inhalt des Buches, von dem Müller a. a. O. eine kurze Skizze gibt, ist sehr kraus. Es scheint aus ihm sowohl hervorzugehen, daß das Buch am Rheine entstand (es werden Orte wie cella Marie und Aquisgranum [im zitierten Drucke: aquisgarum] genannt[2]), auch auf Herbipolis hingedeutet): dem Stile nach gehört das Buch noch ganz in die Zeit vor den Epp. obsc. viror.; trotz einer anerkennenswerten Gewandtheit im Ausdruck und einer sehr reichen Vokabelkenntnis laufen eine Menge Konstruktionen von ut. c. ind. einher, und mittelalterliche Ausdrücke, wie treuga, guerra, appodiare, virginum hofisator, tendeta u. a. m. Einzelne Sätze haben einen geradezu skandalösen Inhalt und verraten eine fast schimpfliche Sachkenntnis. Jedoch schon Fr. Zarncke[3]) hat darauf hingewiesen, daß man dies nicht so hoch aufzunehmen habe, und daß man in der Zeit der Frührenaissance über solche Dinge ganz anders und freier gedacht habe als heutzutage. Schließlich die *glosa almanica* ist eine übergedruckte deutsche Interlinearübersetzung, der man, wenigstens in dem Leipziger Exemplar, ihren Ursprung nicht anzusehen vermag.

Neben diesem sonderbaren Werke steht nun die eigentliche Kolloquienliteratur, die hier nur soweit behandelt wird, als sich keine Nachweisungen bei A. Bömer finden. Für Kursachsen kommen für den ganzen Zeitraum von 1480—1580 nicht allzuviele Bücher in Betracht. Es sind im ganzen nur sechs: die Colloquia familiaria des Erasmus[4]), die Paedologia des Petrus Mosellanus[5]),

---

[1]) Im Anzeiger für gel. Wissensch. 1793, S. 1145, wo auch die Hypothese aufgestellt wird, daß IS = dem Drucker Johannes Sensenschmidt sei, der in Leipzig 1461 mit seinem Kompagnon Frißner immatrikuliert wurde.

[2]) Fol. 7r: *Uolentes proficisci ad cellas marie vel ad aquisgranum reperimus virum affabilem, cum quo peregrinando castra metati sumus. et exiguo pastu refecti nocturno tempore pediculorum morsu stratuli insomnes cogebamur persistere. aurora igitur solis adeunte tedio affecti unanimiter surgere decrevimus convitiosa contentione cum hospite disceptantes ab eo sine licencia discessimus.* (Zugleich als Stilprobe!).

[3]) Vgl. Zarncke, Die deutschen Universitäten im Mittelalter S. IX. der Einleitung (über das Manuale scholarium).

[4]) Vgl. Bömer a. a. O. S. 71 ff., wo Leipziger Ausgaben von 1519 (Val. Schumacher) und 1520 (Melchior Lotter) angeführt werden.

[5]) Von dieser jetzt ein sorgtältiger Neudruck in den Latein. Literaturdenkmälern des XV. und XVI. Jahrh. von Herm. Michel mit ausführlicher Einleitung. Nur die Bemerkung auf S. XXXVI über den angeblichen Saxonismus 'scribsisse' (eine auch anderwärts

die Colloquia des Mathurin Cordier[1]), die Formulae Sebaldi Heydeni[2]), die schon anderwärts ausreichend behandelt worden sind, und die Neanisci des Johannes Sturm, sowie die Puerilia colloquia des Adam Sieber. Alle diese Bücher sind in den kursächsischen Ordnungen öfters genannt und werden auch in der Zusammenfassung von 1580 mehrfach erwähnt.

Es sei hier gleich, dies vorwegnehmend, bemerkt, daß diese Kolloquienliteratur sich in Sachsen außerordentlich lange im Gebrauch der Schule erhalten hat, und daß sie ihre letzten Ausläufer in den Gesprächen fand, die der Bröderschen[3]) und Kühnerschen[4]) Grammatik, den sächsischen Handbüchern für Lateinlernende im Anfang und der Mitte des XIX. Jahrh. beigegeben waren. Die eigentliche Blütezeit der Colloquia fällt mehr in das XVII. Jahrh., wo die Neulateiner im Begriffe waren, die klassischen Autoren ganz zu verdrängen[5]), aber der Beginn ihrer Einführung in die Gelehrtenschule fällt in die Zeiten kurz vor der Reformation. Speziell Johannes Sturm hatte ganz energisch darauf gedrungen, diese leichteste Form der Übung in die Elementarklassen der Gymnasien einzuführen. Seine Epistulae classicae[6]) und das daran sich anschließende Examen, das die Schüler untereinander abhalten müssen, sind dafür der Beweis.[7])

Aus dieser Tendenz sind auch die Neanisci hervorgegangen, ein in Kursachsen bis zum Jahre 1580 sehr oft gelesenes Schulbuch, die neben den Colloquia des Adam Sieber eine kurze Charakteristik verdienen, weil sie von Bömer in seiner Darstellung der lateinischen Schülergespräche weggelassen worden sind.[8])

Die Neanisci sind ein ganz dünnes Heftchen, das im Jahre 1538 zuerst erschien und seitdem öfters wieder aufgelegt worden ist.[9]) Es enthält nur vier Gespräche, deren Inhalt etwa folgender ist:

---

häufige Schreibung) ist zu berichtigen. Über die Verwendung in Kursachsen s. ebd. S. XLII. Weitere Leipziger Ausgaben bei Bömer a. a. O. S. 98 Anm. 28. 29. 38. 50—52.

[1]) Vgl. Bömer a. a. O. S. 200 f. Leipziger Ausgaben erst seit 1588 nachweisbar, vgl. ebd. S. 201 Anm.

[2]) Vgl. Bömer a. a. O. S. 146. Ältester sächsischer Druck 1531, Wittenberg bei Hans Lufft, ebd. S. 147 Anm.

[3]) Bröder, Ch. Gottlob, Praktische Grammatik der latein. Sprache. Leipzig 1787 und seitdem in vielen Auflagen (Nachfolgerin ward die Ramshornsche Grammatik, vgl. Eckstein, Lat. Unterr. S. 147). Über die in ihr befolgte Methode s. Lattmann a. a. O. S. 255.

[4]) Seit 1841, vgl. Eckstein a. a. O. S. 149.

[5]) Vgl. E. Dohmke, Die Nikolaischule im XVII. Jahrh., Leipzig 1878, Programm der Nikolaischule S. 24.

[6]) Vormb. I 689 (Anweisung für die drittunterste Klasse): *Puer qui ad te ascendit — eum exempla omnium inflexionum tenere oportet —, sed hanc facultatem magis consuetudine et exercitatione quam ratione artis adipiscitur, ut Romae pueri latini et Athenis graeci adulescentuli prius loqui didicerunt a parentibus — quam a Grammaticis* usw.

[7]) Raumer, Gesch. der Pädagogik I 217. 218. [8]) Bömer a. a. O. S. 226.

[9]) Eine ausführliche Bibliographie kann leider nicht gegeben werden. Mir lag vor ein Druck von Straßburg 1566. 12. mit dem Motto: *Quid das o libelle et quid promittis? Nugas sed utiles et mere neaniscos.* Ferner ein Abdruck hinter Siebers Gemma gemmarum, Ausgabe von 1601. Vgl. oben S. 286 f.

1. Corruptus. Meius und Aulus erblicken den Lucius, der früher ein sehr eifriger Schüler war, nunmehr aber ein Genußmensch geworden ist (Lucius zählt ihnen die Gerichte eines Gastmahls auf, an dem er teilgenommen hat. Das Wortspiel mit lucius [= Hecht] ist dabei zu beachten).

2. Ebrietas. Brutus, Pomponius und Sulpitius unterreden sich über die Trunkenheit. Hierbei ist die Gelegenheit geboten, sich über die Zurüstungen zu einem Trinkgelage und die dabei verwendeten Weinsorten auszusprechen. Eigentümlich berührt dabei die anpreisende Erwähnung des collis Sturmianus in Alsatia, die der Verfasser sich nicht versagen konnte.

3. Convivium. Ganymedes, Castor, Hebe und Pollux unterhalten sich über die Zurüstungen zu einem Gastmahl.

4. Apparatus. Nicht weniger als achtzehn Personen unterhalten sich über das Gastmahl selbst. Unter ihnen erscheinen in buntem Gemisch Namen wie Apicius, Ariovistus, Laelius u. a., und auch hier dreht sich die Unterhaltung lediglich um Essen und Trinken, mit einer Sachkenntnis und einem Raffinement, das sonst in Schulmännerkreisen nicht eben verbreitet ist.

Man braucht kein moderner Enthaltsamkeitsapostel zu sein, um sich über eine derartige, von den Zeitgenossen in den höchsten Tönen angepriesene Lektüre zu verwundern und sie zu verurteilen. Etwas Wunderbares liegt in dem Gegenstande und seiner Behandlung an sich ja nicht: wer nur einen flüchtigen Blick in die Kolloquienliteratur geworfen hat, weiß, wieviel Natürlichkeiten, ja für unseren Geschmack unbegreifliche Derbheiten darin sich finden, und daß der usus cotidianus linguae latinae gar manches mit unterlaufen ließ, wovon die gute Gesellschaft nicht spricht.[1]) Das war die Art des XVI. Jahrh., und danach hat die Kolloquienliteratur das Recht beurteilt zu werden. Aber die Neanisci gehen noch weiter. Sie sind raffiniert, in einer Weise, die an die cena Trimalchionis erinnert (die sicher ausgeschlachtet worden wäre, wenn Sturm sie schon gekannt hätte), und darum stellt sich das Büchlein als ein wenn auch ungemein gelehrtes Werk, das mit Reminiszenzen aus Martial und Ausonius bis zum Überquellen vollgestopft ist, aber auch als ein durchaus undeutsches Gewächs dar, das an manches Erzeugnis der italienischen Renaissance erinnert. Nur der gefeierte Name Sturms vermochte es, dem wenig würdigen Büchlein einen wenn auch nur vorübergehenden Platz in dem Elementarunterrichte unserer Gelehrtenschulen zu erobern.

Daß die Neanisci auch in Kursachsen gelesen worden sind, beweist der oben S. 287 f. angeführte Abdruck bei Adam Sieber, der an die Neanisci eine Reihe Dialogi pueriles scholastici[2]) angliederte, die freilich ein ganz anderes Gepräge zeigen. Sie sind außergewöhnlich harmlos, gruppieren sich lediglich um das Alumnatsleben in Grimma und haben folgenden Inhalt:

---

[1]) Vgl. Zarncke, Einleitung zur Geschichte der deutschen Universitäten im Mittelalter S. IX.

[2]) Wird bei Kirchner (s. oben S. 286 Anm. 1) nur ganz beiläufig genannt S. 131. Eine Erwähnung der Einführung des Büchleins ist nicht aufzufinden. Es fehlt selbst bei Rößler, Geschichte von Grimma.

1. Salutandi, 2. Congressus, 3. Percontandi, 4. Digressus, 5. Mane e somno experrectorum, 6. Invisens ad parentes, 7. Ingrediens in ludum literarium, 8. Exercitatio, 9. Petens a magistro emansionem, abitionem alia, 10. Indicans, petens, imitans, 11. Nimiciana (d. h. die Vorschriften für den heute noch alle Mittwochnachmittage nach dem Kloster Nimbschen stattfindenden Spaziergang), 12. Cibus, potus, 13. Barbaries eliminanda. Die ersten sieben, weil kürzeren Gespräche zeigen auch eine sich eng anschließende deutsche Übersetzung.

Das Buch ist freilich ganz anders als die Neanisci geraten. Daß es armselig sei, mag Ad. Sieber wohl selbst gefühlt haben, denn er gibt dies selbst in seiner Vorrede zu: *quibus* (sc. dialogis) *si adjecerint educatores pueritiae diligentes colloquia selectiora Roterodami Vivis et Corderii, non male studiis alumnorum suorum prospicient.* Denn neben diesen farbenvollen Darstellungen, besonders bei Erasmus, mußte freilich dies wenig Geist verratende Büchlein eine üble Figur machen. Nicht als ob der federfertige und im Latein ungewöhnlich gewandte Grimmaische Rektor es nicht besser hätte machen können! Aber die Rücksicht auf sein Alumnat und den in Kursachsen herrschenden, vom rheinländischen oder gar französischen grundverschiedenen Ton der Gesellschaft mag es ihm nahe gelegt haben, so farblos wie möglich darzustellen und mit Sorgfalt ausgelesene fremde Stücke hinzuzunehmen, damit nur ja die Bücher des Erasmus und Ludovicus Vives[1]) nicht selber eindrangen, an denen man, wenigstens in ihren späteren Erscheinungsformen, nicht bloß in Sachsen, und wie wir meinen mit Recht, Anstoß nahm.

Ob es neben diesen Colloquia noch andere, ähnlich gestaltete Übungsbücher gab, ist nicht festzustellen. Eckstein (im Lat. Unterricht) bestreitet es, während Lattmann es behauptet, ohne nähere Angaben beizubringen. In den Schulordnungen haben sich weiter keine als die oben genannten auffinden lassen.

Die starke kirchliche Reaktion kurz vor und nach Luthers Tode mag wohl auch an der leichtlebigen Kolloquienliteratur nicht spurlos vorübergegangen sein. Jedenfalls die Paedologia Mosellani und die leichtfertigen Colloquia des Erasmus verschwinden um diese Zeit in Kursachsen völlig, und es tritt an deren Stelle eine wesentlich moralischere und reinere, aber auch langweiligere Lektüre. An den Fürstenschulen sind Colloquia in der behandelten Periode überhaupt nicht nachzuweisen.

Den tirones wurden dafür ein paar wirklich dem Altertum, wenn auch nur dem ausgehenden, angehörige Schriftsteller überwiesen, denn es ist sehr fraglich, ob man sagen darf, daß sie ihnen in die Hand gegeben worden seien; es sind dies die sogenannten Disticha Catonis und die Mimi Publiani.

Das erste Büchlein, das traktiert wurde, war der Cato[2]), dessen Spruchsammlung, die nur fälschlich disticha heißt (es sind stets zwei verbundene Hexameter), vorgenommen wurde, sobald der Elementarunterricht in der etymologia nur notdürftig beendigt war. Über den Wert des Cato, sein Weiterleben[3])

[1]) Vgl. Bömer a. a. O. S. 162 ff. Sächsische Drucke erst seit 1621.

[2]) Jetzt am bequemsten bei Poet. lat. min. ed. Aem. Baehrens III 205—242.

[3]) Hierzu vgl. Schanz, Röm. Literaturgesch. III 32—35.

und seine zahlreichen Übertragungen[1]) kann hier natürlich nicht gesprochen werden; es interessiert uns hier nur als sächsisches Schulbuch, welches wohl dem Melanchthon seine gesetzliche Einführung zu verdanken hatte, da es in der Zwickauer Ordnung von 1523 noch fehlt, wohl aber in der kursächsischen Schulordnung von 1528 ausdrücklich genannt wird.[2]) Auch dieses Buch ist kein in Kursachsen zuerst angewendetes Schulbuch, sondern ebenfalls von Westdeutschland zugewandert, wie wir das schon oben bei den Vokabularien und Grammatiken beobachten konnten. Das beweist uns die Druckgeschichte[3]) des Werkes, die uns den Cato ebenso von Basel und Straßburg nach Leipzig einwandern zeigt, wie ein Menschenalter später die eigentlichen Praeceptores Saxonum: Georg Fabricius und Adam Sieber. Vielleicht ist auch hier die Vermutung zulässig, daß Rivius und seine Freunde das Buch mitbrachten, denn die erste Leipziger Ausgabe kennen wir aus dem Jahre 1517.[4]) Es ist wohl nur als ein Zufall anzusehen, daß wir dann bis 1617 keinen weiteren sächsischen Druck kennen; denn die Verordnung von 1580 sagt ausdrücklich (Wattendorf S. 27): 'Und nach Vollendtung gemelter Quaestionum grammaticae ihnen der Caton zu lesen aufferlegt werden' (aus der Württemberger Ordnung von 1559).

Das Buch ist auch sonst sehr viel vorgeschrieben gewesen[5]), in Sachsen scheint es sich mit am längsten als solches erhalten zu haben, denn sein letzter Druck als Schulbuch ist in Meißen im Jahre 1790 erfolgt.

Für unsere Zwecke (d. h. für die Methodik des Unterrichts) ist wichtig der Ausdruck 'exponieren', der von Melanchthon angewendet wird, und der auch aus älteren Schulordnungen bekannt genug ist. Was er eigentlich bedeutet, darüber ist viel Streit. In der unten Anm. 2 angezogenen Stelle kann er keinen anderen Sinn haben, als daß man darunter die statarische Behandlung versteht, die man einem oder zwei Catoversen in einer Lehrstunde und zwar lediglich in grammatisch-lexikalischer Hinsicht angedeihen ließ.[6]) Der Zweck dieser Be-

[1]) Vgl. Zarncke, Der deutsche Cato. Leipzig, G. Wigand 1852. Es ist sehr zu bedauern, daß die Fassung des Themas dem Verfasser einen Blick auf die Schulverhältnisse verwehrt hat. Andere Angaben über Cato bei Mertz a. a. O. S. 292, wo die erklärenden Zusätze wenig befriedigen.

[2]) Vormb. I 5 (Vom ersten Hauffen) 'So sie dis künden, soll man yhnen den Donat und Cato zusamen fürgeben, den Donat zu lesen, den Cato zu exponiren.' Außerdem der Cato erwähnt in der Wittenberger Kirchenordnung von 1533, vgl. Vormb. I 28.

[3]) Inkunabeldrucke bei Hain Nr 4707—4734, darunter ein Leipziger Druck, 1494 cum glossa et moralisatione per C. Kachelofen (vgl. Panzer, Ann. typogr. I 481. 75). Ferner (seit 1500) bei Weller, Repert. typogr. eine ganze Reihe. Durch freundliche Benachrichtigung der Schriftleitung der Ges. für Erz.- und Unterrichtsgeschichte kenne ich folgende Ausgaben als auf der Kgl. Bibl. in Berlin befindlich: Argentorat. 1515. 1516. 1520, Basil. 1520, Argentin. 1524. 1540, Tiguri 1561, Noribergae 1564, Jenae 1569, Tiguri 1575. Dazu ein paar gleichalterige Drucke s. l. e. a.

[4]) Fernerer Leipziger Druck bei Val. Schumann 1518 (Panzer VII 205. 673; IX 493. 673) und Nic. Faber 1532 (Panzer VII 225. 865).

[5]) So ähnlich in der Hamburger Kirchenordnung von 1529 (Vormb. I 19). Wittenberger Kirchenordnung von 1533 (ebd. S. 28). Schleswig-Holstein 1542 (ebd. S. 35). Braunschweig 1543 (S. 48). Württemberg 1559 (ebd. S. 74) mit der Anm. über 1582.

[6]) Vgl. Lattmann, Gesch. der Methodik S. 26. 30 und die Anm.

handlungsart ist der, daß sie 'dadurch einen Hauffen lateinischer Wort lernen und einen Vorrat schaffen, zu reden'. Wie ist das zu verstehen? Natürlich ist der 'Hauffe lateinischer Wort' hier in ganz anderem Sinn gebraucht als bei dem Lernen der Vokabeln; es werden die verschiedensten Wortformen und allereinfachsten Redeverbindungen (wohl beim Verb, und mit Ersatz der Substantiva durch Pronomina) geübt, damit der geläufige lateinische Ausdruck im Alltäglichen, bekanntlich ein Hauptziel des Unterrichts, erreicht werde. Daß dies der Sinn der Übung war und dieser nur nicht recht deutlich aus den Worten Melanchthons hervorgeht, beweist auch die folgende Stelle: 'Und halten dafür, es solt nicht unfruchtbar sein, das die schwachen Kinder, die nicht ein sonderlich schnellen Verstandt haben, den Cato und Donat nicht einmal allein, sondern das andermal auch lerneten' (S. 5 f.). Denn damit kann nichts anderes gemeint sein, als eine Wiederholung des Kursus, d. h. vulgo das Sitzenbleiben, und das pflegt ja in der Regel nur bei schwacher Begabung zu geschehen, die sich weniger im Vokabel-Nichtlernen als im Grammatik-Nichtbegreifen äußert; auch der Hinweis auf den 'Verstandt' beweist m. E. das gleiche, nämlich daß es bei der Catolektüre auf grammatisch-linguistische Durchdringung, sicher nicht auf gedächtnismäßige Aneignung allein ankam.[1])

Wir halten also an der alten Deutung fest und glauben, daß damit für die von uns behandelten Zeiten das Rechte getroffen ist. Darin bestärkt uns eine Stelle in Jacob Hartliebs Rede De fide meretricum[2]), die um das Jahr 1500 herum 'gehalten' worden ist. In dieser läßt der Verfasser einen unwissenden Lehrer auftreten: *fuit quidam amori deditus et licet omnium literarum ignarus, sicut Stylpho* (bekannt aus Wimphelings Komödie) *scholas tamen regendas assumpsit docens pueros per omnia ex Isidoneo.* Zuerst bringt er den Knaben eine Reihe deutsch-lateinischer Vokabeln bei, *deinde docuit eos exponere orationes* und dazu das höchst interessante Beispiel (S. 77): '*quaesumus,* die wir sindt, *omnipotens Deus,* hymelscher Vater, *ut* vff das, *beatus apostolus* Sant Bodt, *imploret,* das er beweyn, *pro nobis* vor vns, *tuum auxilium* dyn ellendt, *ut* vff das, *absoluti* so wir bezalt haben, *a reatibus nostris* vnser schuldner, *etiam exuamur,* das wir nit vsgezogen werden, *a nostris periculis* von vnsern kleydern.' Das Beispiel macht uns die Methode klar, es ist genau dieselbe, die wir hier mündlich anwenden sehen, und die wir schriftlich in den oben angeführten Inter-

---

[1]) Der Schulausdruck 'exponieren' ist vielfach anders erklärt worden. Lattmann a. a. O. S. 24 (und ebenso Bäumlein in Schmidts Encyklopädie, s. oben) definieren das Wort als 'mit eigentlichen verständlichen und deutlichen Worten ein Wort nach dem Andern ins Deutsche übersetzen'. Einen neuen Versuch, den Ausdruck zu umschreiben, hat erst ganz vor kurzem Hermann Michel in der Einleitung zur Paedologia Mosellani S. XXXIV (s. oben S. 328 Anm. 5) unternommen; er erklärt exponieren = einen lateinischen Satz mit lateinischen Worten umschreiben, setzt also dabei eine Sprach- und Lehrmethode voraus, wie sie jetzt bei unseren Neuphilologen Mode geworden ist, die beim franz. oder engl. Unterricht jedes deutsche Wort verschmähen und den Unterricht nur in der Fremdsprache erteilen. Das mag für die oberen Stufen des Lateinunterrichts zutreffen, für die tirones eignete sich das nicht.

[2]) Zarncke, Die deutschen Universitäten im Mittelalter I 76.

linearversionen[1]) fanden. Dieselbe lehrreiche Stelle zeigt uns auch an entsprechenden Beispielen andere Formen des Unterrichts, wie das Konjugieren, im Chor Lesen usw.

Späterhin mag der Ausdruck wohl manchen Wandel der Bedeutung erfahren haben und die Michelsche Erklärung (s. S. 333 Anm. 1) ebenfalls ihre Berechtigung gewinnen. Am besten scheint sie mir sich anwenden zu lassen auf die Vorschriften der Schulordnung der Franckischen Stiftungen von 1702 (Vormb. III 82), wo es von der vierten Klasse heißt: 'Wenn ein Dialogus (sc. Castellionis)[2]) angefangen wird, so erzehlet ihnen der Informator, erstlich die Historie, hernach exponieret er ihnen einen oder zwei Paragraphos langsam vor und gibt alles Wort vor Wort: darauf lässet er solches zwey- und dreymal nachexponieren, alsdann wird es grammatice resolviert. ... Wenn sie die erste Stunde also zugebracht, müssen sie das Gelesene ins Teutsche übersetzen und in ihre dazu verfertigte Bücher schreiben.' —

In gleicher Weise, wie den Cato, haben wir uns auch die Sache bei den Mimi Publiani[3]) zu denken, von denen ebenfalls eine ungeheure Anzahl schulmäßiger Ausgaben[4]) bekannt geworden sind. Die schulmäßige Zurechtmachung des Büchelchens, ja die besondere Ausgabe desselben ist ein spezielles Erzeugnis des Humanismus: denn die erste Ausgabe und die richtige Zuteilung der früher dem Seneca zugeschriebenen Trimeter an den Dichter Publius (oder nach Wölfflin richtiger: Publilius), wird keinem Geringeren als dem Erasmus verdankt, der das Buch im Jahre 1515 herausgab[5]) und mit einer prosaischen Umschreibung des Inhalts versah. In seinem Inhalte berührt sich das Büchlein, das von der Schulweisheit philosophischer Sekten sich fern hält und nur eine rein praktische Lebensauffassung predigt, auf das engste mit den Disticha Catonis: ja einige Sprüche klingen bei beiden auch formell aneinander an.

Das Buch muß sehr viel verwendet worden sein, wie die unendlich wiederholten Abdrücke mit den kurzen Erläuterungen des Erasmus beweisen. Für Kursachsen gewinnt das Buch dadurch besonders an Bedeutung, daß Georg Fabricius seine Bearbeitung übernahm[6]) und es in erweiterter Gestalt herausgab, indem er Sentenzen aus Plautus und Terenz einfügte und die Erasmische Exposition hier und da etwas vervollständigte. Das Büchelchen, das als Unterrichtsmittel auch in die Hände der kursächsischen Fürstensöhne gelegt worden

---

[1]) Vgl. S. 322 Anm. 2.

[2]) Dialogorum sacrorum lib. IV vgl. Eckstein a. a. O. S. 159. Nach 1773 verwendet, vgl. Vormbaum III 659.

[3]) Über ihren Inhalt und ihre Gestaltung vgl. Schanz, Gesch. der röm. Lit. I 132 und die Einleitung zu der Ausgabe von W. Meyer. Lips. 1880.

[4]) Vgl. Eckstein a. a. O. S. 272 f. Noch der Rektor Tzschucke der Fürstenschule von St. Afra in Meißen hat eine Ausgabe 1790, ex rec. Iani Gruteri scholarum in usum veranstaltet (Kgl. Bibl. in Berlin).

[5]) Vgl. Mertz a. a. O. S. 293, mit nicht ganz klaren Angaben; merkwürdigerweise in Kämmels Übergang übersehen.

[6]) Die erste Ausgabe Lips. 1554. 8°. (Dresd. K. B. Ling. Lat. 804, 2.) Dann 1560. 1567. 1571. 1581 (alle ebenda zu finden).

ist, führte den Titel *Elegantiarum ex Plauto et Terentio libri II. Publii mimorum et sententiarum ex poetis antiquis similium libr. I.* und ist auch noch nach des Herausgebers Tode (1571) aufgelegt worden. Sein Wert besteht in der angemessenen Erweiterung des Lehrstoffs, und weiterhin in den kurzen und prägnanten Expositionen, die von den Schülern offenbar verbotenus eingeprägt werden mußten. Daß die Mimi Publiani bleibenden pädagogischen Wert besitzen und dieser noch heute in Kursachsen fortwirkt, bezeugen die einzelnen Stücke davon, die sich in der bekannten Frankeschen Chrestomathie, die seit Jahren zum eisernen Schulbücherbestand bei uns gehört, noch bis auf unsere Zeit erhalten haben.[1])

Neben dieses Buch traten ferner die Fabulae Aesopi, d. h. natürlich eine Übersetzung des griechischen Originals, das schon in der Zwickauer Ordnung von 1523 den 'Vierern' vorgeschrieben ward und 1528 von Melanchthon für das gesamte Gebiet für den 'andern Hauffen' (Vormb. I 6) eingeführt wurde. Es läßt sich leider nicht erkennen, welche Ausgabe man zugrunde legte; die Bibliotheken lassen uns hier mit ihren Beständen im Stich. Späterhin war das Büchlein in der Übersetzung des Joach. Camerarius allgemein eingeführt.[2]) Neben dieser standen auch andere für einzelne Orte berechnete[3]) Bearbeitungen. Das Werkchen, das in den Handbüchern ziemlich stiefmütterlich behandelt wird[4]), hat doch, wie die vielen bei Mertz a. a. O. zitierten Schulordnungen zeigen, eine weite Verbreitung gefunden, die es wohl hauptsächlich der dringenden Empfehlung Luthers verdanken mochte. Gegen Ende unserer Periode hin verschwindet das Büchlein und macht anderen, weniger erfreulichen Schriften Platz, von denen dann im folgenden Abschnitt zu reden sein wird. —

Die immer schärfer sich entwickelnde kirchliche Tendenz, die wir schon in unserem 1. Kapitel (N. Jahrb. XVI 212 ff.) kurz gekennzeichnet haben, schloß solche Bücher, die an die profane Heiterkeit der Alten erinnerten, natürlich immer schärfer aus. Dafür trat ein als ein ganz modernes Hilfsmittel, das sich lediglich auf der guten Latinität des Humanismus stützte, die sehr viel gebrauchte Übersetzung der salomonischen Sprüche, die sog. Proverbia Salomonis, an die sich nicht viel später eine gleichartige Übersetzung der Sprüche Jesus Sirach, der in Gedichten der Zeit so viel genannte und gefeierte Syracides, anschloß. Auch dieses halb humanistische, halb theologische Hilfsmittel für den lateinischen Anfangsunterricht hatte Melanchthon zum Verfasser, wie das oben behandelte Encheiridion; das für die Schulgeschichte Norddeutschlands

[1]) Fr. Franke, Chrestomathie aus röm. Dichtern[6]. Leipzig 1877. S. 116 ff.

[2]) Eine genauere Untersuchung über die Genesis dieses vielgebrauchten Schulbuchs wäre sehr wünschenswert. Von Camerarius' Bearbeitung kennen wir folgende Ausgaben: 1538 Tübingen, 1546. 1564. 1570 Lips. (die drei letzteren in Leipz. Un.-Bibl.) C. ist dabei wohl nur ein Nachfolger älterer lat. Äsopbearbeitungen, von denen wir z. B. zwei Leipziger Ausgaben (1515. 1517 bei Val. Schumacher erschienen) aus Panzer VII 190. 524 und 201. 635 kennen.

[3]) Vgl. Mertz a. a. O. S. 292. 293. Eckstein erwähnt das Buch überhaupt nicht. Kämmel, Übergang 172. 186. 223.

[4]) Vgl. Bartsch, Annaberger Lateinschule S. 124 Anm. 4.

Epoche bildende Jahr 1525 brachte von den Proverbia die Editio princeps.[1]) Von da an ist das Buch, das seinem Inhalte nach trefflich zu der moralisierenden Tendenz des damaligen Unterrichts paßte, oft wiederholt worden[2]), jedesmal mit der beweglichen Klage Melanchthons, daß man ihm das Buch viel zu früh entrissen habe, und daß es deshalb der letzten Durcharbeitung entbehre. Schon früh wurden dem Buche die Dicta sapientum, die wir schon im Encheiridion (s. S. 324) fanden, nach der Zusammenstellung des Erasmus beigegeben, denn das Paränetische war die Hauptsache, gleichviel ob es von Griechen oder Nichtgriechen herstammte. In der Schulordnung von 1528 werden die Proverbia nicht erwähnt, nachweisbar sind sie erst seit dem Jahre 1537 aus dem Zwickauer Schulplan des Plateanus[3]), doch weisen die zahlreichen Auflagen, die diesem Jahre vorangehen, darauf hin, daß die Proverbia schon früher verwendet wurden. In den Fürstenschulen nehmen sie gleich bei oder ganz kurz nach der Gründung ihren Einzug.[4]) Von da an sind sie beständiges Schulgut[5]), bis sie durch die Ordnung von 1580 förmlich kanonisch werden.[6])

Sie sind ebenfalls dem Schicksal aller Schulbücher der damaligen Zeit nicht entgangen, nämlich immer umfänglicher zu werden. Schon die Ausgabe von 1525 zeigt einen, wenn auch ganz kurzen, paraphrasierenden Kommentar, der von 1530 dagegen schon eine recht ausführliche, erklärende und moralisierende Erläuterung, und späterhin ist es dann so geblieben.

Die Proverbia lassen sich übrigens, trotz des dominierenden Einflusses der Kirchen- und Schulordnung von 1580, nicht über das Jahr 1600 hinaus außerhalb Kursachsens als Schulbuch nachweisen. An ihre Stelle treten andere Arbeiten, so in Gotha 1605 eine (nicht näher bezeichnete) Gnomologia, in Görlitz (wohl unter Dornavius) 1609 ein Rosarium sacrarum sententiarum, zwei Schriften, die sich bisher bibliographisch nicht belegen ließen. Nur in Mecklenburg[7]) finden wir die Proverbia noch 1662 in Güstrow (cf. Vormb. II 592). Man weiß nicht recht, was das Buch ersetzt haben mag: wenigstens nicht für den Lateinunterricht, denn daß im Religionsunterricht dafür das Compendium Hutteri eintrat, ist zweifellos.

---

[1]) Vgl. Hartfelder, Melanchthon als Praeceptor Germaniae MPG. VII, in der am Schlusse beigegebenen chronologischen Aufzählung von M.s Werken passim. Die erste Leipziger Ausgabe erschien bei Nicolaus Faber 1530 (Leipz. Un.-Bibl). — Es gibt auch eine vormelanchthonische lat. Übersetzung der Proverbia (Lips. s. t. 1515, Lips. Jac. Thanner 1519), die aber kaum als Schulbuch anzusehen sein dürfte.

[2]) Exemplare in Dresden K. B. aus der Bibliothek der Wettiner.

[3]) Vgl. Fabian, Plateanus. Zwickauer Programm S. 28 ff. Nebel, Ev. Religionsunterricht S. 37.

[4]) Vgl. Neue Jbb. XVI 227, 4 (für 1546).

[5]) Vgl. Mertz a. a. O. S. 294. — Für Annaberg vgl. Bartsch, a. a. O. S. 123. Für das Erzgebirge: Gehmlich, Die Lateinschulen des sächs. Erzgebirges im XVI. Jahrh. 1898 S. 67 Anm. 89.

[6]) Vgl. Originaldr. von 1580 S. CXVII (Wattend. S. 29 Vormb. I 240) für die zweite Klasse der Partikularschulen.

[7]) Vgl. Mertz a. a. O. S. 294.

Ein ähnliches Schicksal hatte auch der Syracides, dessen oft recht alltägliche Weisheit ebenfalls recht gut zu den Tendenzen der Zeit stimmte. Auch von ihm gingen lateinische Übersetzungen um, deren Geschichte noch zu erforschen wäre. In der Regel wird Jesus Sirach nur beim Religionsunterricht erwähnt[1]), obwohl er ebenso gut, wenigstens in seiner lateinischen Form, auch zum lateinischen Sprachunterricht gehört. Eine unzweifelhafte Benutzung dieser Übersetzung in Kursachsen ist aus Schulordnungen nicht nachzuweisen; jedoch deuten eine Anzahl sächsischer Drucke[2]) darauf hin, daß auch dieses moralisierende Hilfsmittel unseren Partikularschulen nicht fern geblieben ist.

D. Zusammenfassung

Wir sind damit am Ende der Durchmusterung der Lehrbücher für den lateinischen Elementarunterricht angekommen. Eine scharfe Abgrenzung gegen den lateinischen höheren Unterricht erwies sich bei der Bearbeitung des Stoffes nicht als völlig durchführbar, da die Grenzen der Klassenpensa noch zu unbestimmt sind. So wird z. B. schon in unserem Abschnitt auf Alexander und die davon abhängige Literatur Rücksicht genommen, weil der erste Teil des Doctrinale hierher gehört, es muß aber dem folgenden Abschnitte vorbehalten bleiben, die Teile über Prosodie und Rhetorik nochmals ins Auge zu fassen; aus dem gleichen Grunde sind auch die Quaestiones grammaticae Philippi, trotz ihres elementaren Inhalts, einstweilen ausgelassen worden, weil sie besser im Zusammenhang mit den größeren grammatischen Arbeiten Melanchthons betrachtet werden.

Auch gegen den Religionsunterricht ist die Grenze oft sehr undeutlich. Deshalb ist zwar oben darauf hingewiesen worden, daß der Luthersche Katechismus lateinisches Übungsbuch war, doch war er schwerlich im Rahmen unserer Darstellung mit unterzubringen.[3])

Wenn wir nun die Schulbücherliteratur in Zusammenhang mit den methodologischen Winken der Schulordnung von 1580 bringen, so ist das Gesamtresultat eigentlich selbstverständlich: die Schulordnung bringt nur das in eine gesetzmäßige Form, was sich in der Schulpraxis als brauchbar und praktisch erwiesen hatte.

Es wurden daher aus der Masse der gebrauchten Schulbücher nur die ausgewählt, die sich im längeren Gebrauch als einfach und verständlich genug er-

[1]) So bei Mertz a. a. O. S. 239. 241 (leider ohne bibliographische Angaben). Bei Kämmel und Eckstein nicht erwähnt. Auch Nebel kommt nicht darauf zu sprechen.

[2]) Die Übersetzung stammt von Joach. Camerarius, der zuerst den griechischen Text in Basel bei Oporinus 1555 herausgab, dem eine griechische und eine lateinische Ausgabe, Lips. 1568 (Leipz. U.-B.), folgten. Camerarius ersetzte damit eine eigene Arbeit (Praecepta morum ac vitae, accommodata aetati puerili Lips. s. a. Vögelin), die schulhistorisch nicht in Betracht kommt.

[3]) Vgl. für dieses Grenzgebiet den Band XIX der MPG. von Cohrs, der vieles neue Material beibringt. Dem Ergebnis von Nebel S. 169, daß man den Religionsunterricht als etwas ganz anderes betrachtet habe als die übrigen Unterrichtsstunden, kann ich nach dem über das Enchiridion Ermittelten nicht beistimmen.

wiesen, um in den Händen der Schüler auch den entsprechenden Nutzen zu bringen, und als Anordnungen wurden nur solche Bestimmungen erlassen, die sich ebenfalls als durch die Praxis und mit Hilfe dieser Bücher als erprobt dargestellt hatten. Gegenüber den schwer handlichen und unverständlichen Büchern vor 1525 sehen wir ein ununterbrochenes Streben nach Vereinfachung des Büchermaterials und nach Vereinheitlichung des Bücherverbrauchs im ganzen Lande, eine Anordnung[1]), die wir schon in der Württemberger Ordnung von 1559 finden, die aber sicher ganz nach dem Herzen von Kurfürst August I. und seiner Räte gewesen ist. Dagegen sehen wir den Betrieb der Schule selbst wesentlich verfeinert: dies geschieht vor allem in den Zusätzen der Sachsen[2]) zu der Württemberger Ordnung. Es werden nicht nur die Schulbücher selbst gewissermaßen kanonisiert, sondern auch die Form ihrer Anwendung.

Das ist nun im einzelnen zu erhärten. Beginnen wir zunächst mit den Vokabularien, so ist auf das zu verweisen, was oben S. 292 gesagt ist: für die Schüler werden die zusammengeschriebenen Vokabularien so viel wie möglich beseitigt; an ihre Stelle treten für die kleineren Schüler die gereimten Vokabularien (in der Form: lumbus Lende, finis Ende), für die größeren die sachlich geordneten. Über die Form der Einprägung vergleiche die oben (S. 292 Anm. 1) angezogenen Stellen aus der Schulordnung, die, was nochmals zu betonen ist, das geistige Eigentum der sächsischen Schulmänner sind. Auch für die schriftlichen Übungen (auf deren frühes Eintreten schon Eckstein a. a. O. S. 308 hingewiesen hat) wurde als wichtiges Hilfsmittel das Dictionarium geschaffen, so daß in modernisierter Form die beiden Hauptarten der vorreformatorischen Vokabularien weiterlebten, das sachlich geordnete zum Auswendiglernen und das alphabetisch geordnete zum Nachschlagen für Pensa und für freie Ausarbeitungen. Auf dem Gebiete der Vokabularien sehen wir also eine Weiterentwicklung, die schließlich zu einem fast völlig Neuen führt; auf ihm ist, scheint es mir, die Schulbücherliteratur für die Elementarklassen (d. h. bis zur völligen Absolvierung der Etymologia) am meisten vorwärts gekommen.

Wenden wir uns nun zu der Elementargrammatik, so liegt hier noch vieles im Unklaren. Man wird vielleicht kaum von einem scharf abgegrenzten lateinischen Elementarunterricht sprechen dürfen, wenigstens gehen die Dinge in den Vorschriften für den untersten Sprachunterricht im Lateinischen und im Deutschen fortwährend ineinander über: das beweist am besten das Buch von Joh. Müller, das sich den Zweck gesetzt hat, über den Anfangsunterricht im Deutschen zu handeln und dabei beständig vom Lateinunterricht ausgeht und auf ihn zurückgreift. Soviel scheint gewiß: die kleinere Ars Donati, womöglich mit Interlinearversion, bildete den Ausgang des eigentlichen Lateinunterrichts.

[1]) Vgl. die Bemerkung auf S. CXIII (Wattend. S. 24) 'Welche Bücher in der Schule gelesen werden sollen'.

[2]) Vokabeln: CXV (Wattend. S. 27); Haus- und Klassenarbeiten S. CXXI (Wattend. S. 34) und CXXIII (Wattend. S. 36); Repetitionen und Examina S. CXXXV—CXXXVIII (Wattend. S. 44—55, natürlich ohne die Bemerkung über die Lehrer). Der Abschnitt über die Fürstenschulen, der ganz sächsisches Eigentum ist, bleibt bei dieser Aufzählung außer Betracht.

Die octo partes orationis wurden der Reihe nach durchgenommen und mit Beispielen belegt, so daß auf diese Weise die Formenlehre den Knaben völlig geläufig wurde. Dies war die Arbeit der drei untersten Klassen der Partikularschulen, die die abcdarii bis zu den vierzehnjährigen Knaben umfaßten. Die Verteilung der Pensa für die einzelnen Klassen (die wörtlich aus der Württemberger Ordnung entnommen sind) stimmen mit den Vorschriften Joh. Sturms[1]) auf das genaueste überein. Eine wichtige Frage, die noch zu erledigen ist, wäre, ob die *Regule et diffinitiones*, deren wir aus der vorreformatorischen Zeit, auch aus Sachsen, oben S. 317 eine ganze Anzahl anführen konnten, und die Methode des Dominus que pars?, d. h. Frage des Schülers und Definition des Lehrers, geblieben sind. Es scheint dies nicht der Fall gewesen zu sein: die Fassung der Schulordnung S. CXVII (Wattendf. S. 30)[2]) deutet auf eine andere, der gegenwärtigen gleiche Methode hin. Auch hier begegnen wir von neuem den Gedanken Sturms, die den früheren, schwerfälligeren Betrieb abzulösen bestimmt waren. Das Doctrinale mit seinem ganzen Gefolge ist verschwunden, ebenso radikal ausgetilgt, wie es vorher absolut geherrscht hatte. Auch für den aufbauenden Unterricht, etwa in der dritten Klasse der Partikularschulen, kommt es nicht mehr in Betracht. Über seine Ersetzung durch die größere Grammatica Melanchthonis wird in einem späteren Abschnitt dieser 'Studien' zu reden sein.

Wenn wir uns nunmehr zu der Einübung des grammatischen Lehrstoffs wenden, so ist zunächst natürlich hervorzuheben, daß alles, was in der

---

[1]) S. CXVI (Wattend. 28) (für die erste Klasse der Partikularschulen): 'Weil aber das Nomen und Verbum die fürnembsten partes Orationis sind, sol ihnen der Praeceptor in der Repetition aus den Mimis und Catone zu erst ein Nomen darnach ein Verbum fürgeben, und aus dem Auszug der Grammaticae formulas declinandi und conjugandi auf das einfeltigste anzeigen, aber mit denen Accidentibus Nominis et Verbi, item mit den anderen Partibus orationis allerdings nach der Zeit unbeschweret lassen, biß sie zu vor die Declinationes Nominum und Conjugationes Verborum aus dem Donat und Auszug der Grammatica wohl ergriffen haben.' Dazu S. CXVII (Wattend. 29): 'Wenn aber die Knaben die Formulas declinandi noch ziemlich verstehen und gefast, soll sie der Praeceptor für und für fleisig in allen Stücken Etymologiae üben, und in den repetitionibus Catonis, wie oben gemeld, auch hernach gesetzten Lectionen Salomonis und einen partem orationis nach dem andern fürnemen und die Exempla praesentis lectionis ad regulas Grammaticae applicieren, auch die Ordnung oft abwechslenn.' Vgl. Sturm in den Epp. class. (Vormb. I 684): *Illic* (d. h. in der neunten [zweituntersten] Klasse) *didicerit, quid epistola sit, quid literae, quid dare, quid accipere, quid reddere: apud te vero* (beim Lehrer der achten Klasse), *quid literas dare, quid reddere epistolam, quid accipere, quae amicus et necessarius scripserit.*

[2]) Vgl. S. CXVII (Wattend. S. 30 für die zweite Klasse der Partikularschule): 'Und soll allewegen in acht Tagen ein jeder Pars orationis zum wenigsten einmal in Repetitionibus vnter die Hand genommen werden, doch sol man sie nicht übereilen, vnd erstlich die definitiones partium orationis et accidentium nur lesen lassen, damit es ihnen durch tegliche Übung also eingebildet, daß ohne alle Mühe sie es auswendig lernen.' Vgl. Sturm bei Vormb. I 682: *Sit omnium silentium: unus sit, qui tibi respondebit et hic respondeat tibi voce contenta et clara, ut ab omnibus audiatur: etiam tuam tu intendes, ut exaudiaris, et tu interroga et ille respondeat ex loco remotiore.* Die Befolgung derselben Methode wird auch den Lehrern der oberen Klassen ans Herz gelegt, Vormb. I 686 (Brief an Malleolus).

Schule durchgegangen worden war, zu Hause sorgfältig auswendig gelernt wurde, und daß man, um das Gedächtnis zu stützen, auch in besonderen Büchelchen Vokabeln, Regeln, Beispiele aus der Formenlehre usw. eintragen ließ. Dagegen traten die Übersetzungsaufgaben in das Lateinische erst mit der dritten Klasse der Partikularschule auf und sind kein Kind der Melanchthonschen Ordnung, auch sonst in den frühreformatorischen Ordnungen nicht aufzufinden. Auch diese Übungen, die zu dem jahrhundertelang in Sachsen und Württemberg geläufigen 'Wochenskriptum' geführt haben, sind aus Sturmschen Gedanken hervorgegangen.[1]) Leider sind uns keinerlei Vorlagen, die uns an praktischen Beispielen zeigen könnten, wie man es machte, und wie man die Schülerleistungen beurteilte, erhalten, wenigstens nicht in gedruckten Büchern: eine schwache Vorstellung können die in diesen Jahrb. XIV 140f. gesammelten Reste, wenigstens aus dem XVI. und XVII. Jahrh. (die ganz nach der Ordnung von 1580 verfaßt worden sind), geben. Interessant ist übrigens hierbei die Beobachtung, daß die Württemberger Ordnung von 1559 zwar schon die verschiedenen Täuschungsarten kennt, daß man aber erst in Kursachsen als Präservativ dagegen das allmonatliche 'Klassenargument' erfand, 'da dann der Präceptor leichtlich sehen wirdt, ob eines jeden Knaben scriptum den andern, so sie wöchentlich übergeben, gleich, oder durch einen andern gemacht, vnd von ihnen abgeschrieben worden, deswegen sie erinnert, vermanet oder auch der Gebür nach gestraffet werden sollen'. Ganz ähnlich lauten auch die Verordnungen *de exercitio styli* bei den Fürstenschulen S. CLXXII (Wattendf. S. 93f.). Auch die Vorschriften über die Akkuratesse in der Korrektur sind neu, sowohl für die Partikular- wie für die Landesschulen, und seitdem fast in alle anderen Schulordnungen übergegangen. Sie dringen auf Genauigkeit der Korrektur und auf sorgfältige Hefthaltung. Die letztere Vorschrift findet sich schon bei den Württembergern, die erstere ist spezifisch sächsisch: S. CXXI (Wattendf. S. 34): 'Und weil an diesem exercitio (dem Argumentschreiben) zum höchsten gelegen, sollen die praeceptores nicht davoneilen, sondern auffs wenigste den halben, oder, wo von nöten, den ganzen Tag darmit zubringen, vnd nicht nachlassen, biß allen Knaben, und jedem insonderheit, sein scriptum

[1]) S. CXX (Wattend. S. 33): 'Hierauf (in der dritten Klasse) soll nun das exercitium styli angefangen und alle Mitwoch ein kurtz leicht Argument aus denen nechst gehörten Lectionibus, und sowol möglich, eben dieselben Wort, doch verdeudscht (S. CXXI) und als hernach volget, geendert, genommen. den Knaben deudsch fürgegeben und dictiert, und ihnen angezeiget werden, an welchem ort sie solch argument finden, damit sie eine Anleitung haben, die phrases authorum aus gehörten lectionibus desto leichter zu imitiren: doch sol der Praeceptor die Genera, Numeros, Personas, casus, Modus und Tempora ändern.' Wörtlich aus der Württemb. Ordnung. Vgl. hierzu Sturm bei Vormb. I 685: *Stilum hic* (d. h. in der siebenten Sturmschen Klasse) *dare pueris in manum debes. — Propones igitur puero argumentum, quod ὑπόθεσις dicitur, rei, quae fieri solet, fictum negotium. Ea res nota sit et aperta, gestione, personis, locis, temporibus. Sed non longa sit haec hypothesis, et vel incisim vel membratim, principio praecipue comprehendas atque absolvas sententiam: paulatim ad δίκωλα et τρίκωλα et τετράκωλα veniendum est. In his tu rerum nominabis vocabula eaque conjunges et formulam pones ob oculos etc. Haec argumenta non solum sumes ex his, quae heri ant nudius tertius cognoverunt, sed revocanda sunt, quae in curiis audivere prioribus.*

corrigiert worden, doch in solchem gute maß halten, damit die knaben nicht gleich anfangs darvon abgeschreckt werden.' (Ganz ähnlich die Vorschriften bei den Fürstenschulen S. CLXXIV, S. 95 Wattendorf.)

Mit dem Betriebe der schriftlichen Arbeiten hing auch die elementare Lektüre im Lateinischen eng zusammen. Der praktische Zweck des Lateinsprechens und -schreibens stand im Vordergrunde, darum dürfen wir auch nur eine Methode erwarten, die sprachliche Dinge ins Auge faßte, und alles, was nur entfernt nach Sachlichem aussah, völlig ausschloß. Das erklärt auch den für diese elementare Lektüre gewählten Inhalt, der in den Kolloquien, den ältesten lateinischen Lesebüchern, nur das brachte, was zum alleralltäglichsten Schulleben gehörte, im Encheiridion und Katechismus den notwendigsten Bedarf des Religions- und Moralunterrichts beibrachte, und im Cato, den Sentenzen des Publilius usw. lediglich moralisierende Sprüche als Lesestoff den Schülern vorsetzte. Den ersten leisen Anfang zum erzählenden Stoffe bilden die Fabulae Camerarii, die aber schwerlich ihren Eingang in die Schule gefunden hätten, wenn ihnen nicht am Ende allemal eine so schöne Moral beigegeben wäre.

Auch die Methode, die völlig im Banne der Sturmschen Gedankenreihe stand, ist lediglich auf Einübung des Sprachstoffes, der zum Sprechstoff werden sollte, bedacht gewesen. An ihr würden viele neusprachliche Reformer ihre helle Freude haben, wenn unser Gebiet der Schulgeschichte sich allgemeinerer Wertschätzung und größeren Bekanntseins erfreute.

Von einem methodisch angelegten Unterrichte in der Lektüre können wir erst seit 1525 mit einiger Bestimmtheit reden. Nach unseren Darlegungen baute er sich in den Elementarklassen etwa folgendermaßen auf:

Nachdem die abcdarii Lesen und Schreiben in deutscher Schrift gelernt hatten, ging ihre nächste Übung darauf hin, das 'Handbüchlein' Melanchthons und später den kleinen Lutherischen Kathechismus deutsch durchzulesen und sich wörtlich anzueignen. Daneben erfolgte das Lateinlesenlernen an der Ars minor Donati. Nachdem diese Stufe überwunden war, lernten sie, etwa bis 1560, das im Deutschen erledigte Pensum nun in lateinischer Form, im Encheiridion Melanchthonis oder später in einer lateinischen Ausgabe des Katechismus, nochmals kennen, das früher deutsch Gelernte war die Gedächtnisstütze. Da eine solche für den Donat fehlte, ließ man für diesen den Gebrauch einer Interlinearversion zu. Nach 1560 wurde man offenbar strenger, die religiösen Handbüchelchen wurden aus dem lateinischen Elementarunterricht entfernt, was wir wiederum auf Sturms Einfluß zurückführen dürfen, der von solchen kleinen Mittelchen nichts wissen wollte. Es traten dafür sofort die Spruchsammlungen Catos und der Mimi Publiani, gegen Ende unserer Periode auch die geistlichen Hilfsmittel der Proverbia und der Syracides ein, jedoch ohne Interlinearversionen. Über die Form der Behandlung wird wohl vor 1560 auch für Kursachsen im ganzen noch die Beschreibung von Thomas Platter (bei Eckstein a. a. O. S. 61) zutreffen: von 1560 an finden wir eine, aus der Württemberger Ordnung entnommene, sehr verständige Vorschrift, die in gewissem Sinne auch heute

noch ihre volle Berechtigung hat.[1]) An die Spruchsammlungen schlossen sich dann die neueren Kolloquienbücher an. Es ist ein Zeichen gesunden pädagogischen Sinnes, daß man in Kursachsen bei aller Verehrung für Sturm doch seine völlig ungeeigneten Neanisci ablehnte und dafür die viel besseren Bücher von Petrus Mosellanus und von Sebald Heyden, später auch von anderen, einsetzte, die in ihrem Inhalte weit mehr der Knabenwelt adaequat waren, und auch dadurch, daß bei Heyden wenigstens keine Frage und Antwort mehr als acht Silben aufwies, sich vorzüglich zum Auswendiglernen und Rezitieren in der Klasse eigneten, womit die beste Vorübung für die Lektüre, Aneignung und szenische Darstellung der Terenzstücke geschaffen war. Das letzte lateinische Elementarbuch, die Fabulae Aesopicae, leitete dann schon zu dem höheren Lateinunterricht über, der in der Lektüre von Ciceros Episteln seinen Anfang nahm.

So ist es denn das Zusammenwirken Johannes Sturms mit seinen Schülern einerseits und unserer Reformatoren anderseits gewesen, was dem lateinischen Elementarunterricht Kursachsens sein Gepräge gab. Vom Rhein sind die vorreformatorischen Schulbücher gekommen, vom Rhein her kam auch die humanistische Opposition gegen sie; überwunden wurden sie aber erst, als sich zu dieser die Reformatoren gesellten. Melanchthon tat die ersten Schritte, aber ein völliger Sieg ward erst errungen, nachdem Sturms Schüler in Sachsen soviel Einfluß gewonnen hatten, daß ihre Stimme in der Schulordnung von 1580 ausschlaggebend geworden war. Vor allem in den Vokabularien und in der Grammatik gelang es ihnen, neben den rheinischen Lektürebüchern, die zunächst die Oberhand behielten, etwas Bodenständiges zu schaffen: aus der Vereinigung all dieser Elemente gingen die Schulbüchervorschriften und die methodischen Wege der Schulpraxis hervor, die von 1580 an, trotz vieler Reformversuche, bis 1773 in Kursachsen gesetzliche Geltung genossen haben.

---

[1]) S. CXVI (S. 28 Wattend.): Der Präceptor sol 'sich gantz und gar ad captum puerorum richten, vnd nicht mehr fürlesen, denn der Knaben Verstand fassen und ertragen mag'.

'Er soll sich auch befleisen, das er ihnen mit guten, eigentlichen verstendlichen vnd deutlichen worten, ein wort dem andren, exponiere, vnd nicht nachlassen, bis sie ihme können nachexponieren; vnd sollen auch gleich darauf die Knaben, einem nach dem andern, dasselbig laut, wie er ihnen vorgelesen, nachexponieren lassen.' Vgl. S. CLXVI (Wattendorf S. 87).

ÜBER DEN TURBO DES JOHANN VALENTIN ANDREAE (1616)

Von Wilhelm Süss

Auf das seltsame Faustdrama des Schwaben Andreae hat Windel in diesen Jahrbüchern unlängst hingewiesen (1907 S. 400 ff.). Eine Würdigung dieses Werkes habe ich bei Gelegenheit einer Übersetzung des Turbo (Tübingen 1907) zu geben versucht. In dem hier folgenden Beitrag soll der Versuch gemacht werden, dem Verständnis dieses noch sehr wenig beachteten Werkes von neuen Gesichtspunkten aus näher zu kommen.

Der Leser des erwähnten Aufsatzes erinnert sich des Helden, der im ersten Akt von Wissenschaft zu Wissenschaft eilt, ohne bei irgend einer derselben Befriedigung zu finden. Er ist ein echtes Kind des XVII. Jahrh. mit seinem Trieb zur *polymathia* und *polyhistoria*, wie er besonders aus den 'pansophischen' Bestrebungen des Comenius, mit dessen Namen ja viele Tendenzen seines Zeitraumes gezeichnet zu werden pflegen, zu uns spricht. Bekanntlich hat man erst in neuester Zeit den Pädagogen in J. V. Andreae entdeckt, und man hat hier besonders auf ihn als einen Vorgänger des Comenius aufmerksam gemacht, der ihm persönlich befreundet war und ihn gelegentlich wörtlich ausschrieb. Die beiden Darstellungen, die hierüber vorliegen (Criegern, J. A. Comenius als Theolog, S. 334—365, und Brügel in Schmids Gesch. der Erziehung III 2, S. 147 ff.) haben jedoch schwerlich den Turbo überhaupt gekannt, dessen erster Akt uns jene innere Verwandtschaft mit den Absichten des Comenius scharf und klar widerspiegelt. Denn den Prüfstein für die einzelnen von Turbo durchlaufenen Disziplinen gibt gerade ein Hauptgrundsatz des Comenius ab, nämlich jener von der Bedeutung der *autopsia* und *authapsia*, der lebendigen Praxis und des steten *connubium rerum et verborum.* Ganz allmählich rücken wir mit Turbo dem lebendig sprudelnden Quell des Lebens näher, und jeder neue Lehrer weiß uns die Schwächen seines Vorgängers eben von jenem Gesichtspunkt aus zu zeichnen. So folgt auf den weltfremden Logiker, dessen ödes Wortgeplänkel sich nur zwischen den vier Schulwänden abspielt, der Rhetor, der sich der Beziehungen rühmt, in die ihn seine Kunst mit den Großen im Staate bringt. Auch das stellt sich nur als ein mit Vokabeln und Redefloskeln betriebener Sport heraus, nachdem ein Mathematiker bestimmend in das Drama eingetreten ist und darauf verwiesen hat, daß seine Wissenschaft die eigentliche Grundlage jeder friedlichen und kriegerischen Hantierung ist. Es ist aber die Welt noch mehr als das, wie Turbos staunender Blick bald darauf erkennt, nämlich ein überaus feines Gefüge großer und kleiner Räder, die sich zu einem Organismus in ihrem Laufe vereinigen. Diesen wird nur erfassen, wer der Schulstube Valet sagt. Der nächste Versuch des Helden geht dahin, die Zeugnisse der

Geschichte zu prüfen und unter Anleitung eines Politikers von der hohen Warte des Beobachters aus das *theatrum mundi* zu überschauen in allen Höhen und Tiefen, in die es das Menschenleben stellt. Von diesem Punkte der Entwicklung aus müssen wir die Beziehung auf Comenius, zu deren reichlicherer Ausführung die im ersten Akt gegebene ausführliche Kritik jeder einzelnen Disziplin leicht Stoff bieten kann, aufgeben, denn am Ende des ersten Aktes greift eine über Comenius hinausweisende Persönlichkeit in das Leben Turbos bestimmend ein. Es ist der Weltmann Horatius, dem auch der Historiker nur ein Notizenkrämer, dem auch die Systeme der Politiker nur Kartenhäuser sind. Man muß, glaube ich, für das Verständnis der neuen Welt, die sich von nun an für Turbo auftut, eine Art der Weltbetrachtung heranziehen, die mit dem XVII. Jahrh. beginnt, deren Bedeutung für Andreae aber übersehen worden ist, es ist die des an französischer Art und Sitte orientierten Kavaliers. Der Pädagog kennt sie aus der Gründung der Ritterakademien des XVII. Jahrh., der Kulturhistoriker etwa aus einer Persönlichkeit wie der des Freiherrn von Leibniz, der Philologe aus den zahllosen Gallizismen und französischen Einlagen in deutsche Sprache und Literatur des XVII. Saeculums und aus den Reaktionsbewegungen dagegen. Klar und deutlich redet diese Weltanschauung, die so sehr abweicht von der Einheitsschule des Comenius und von seiner seltsamen Verkennung der Leibesübungen, aus dem Turbo heraus. Ich mache nur im Vorbeigehen darauf aufmerksam, daß Andreae nach eigenem Zeugnis (Vita 322) acht Jahre *formandae iuventuti generosae* gewidmet hat und daß er selbst ein großer Freund des Sports und der erste Befürworter und Organisator eines planmäßigen Turnunterrichts war, und wende mich sofort zum Turbo. Beiläufig erfahren wir, daß Turbo aus guter, angesehener Familie ist (I 5). Es ist auch in der Tat der Gentleman, der aus ihm spricht, wenn er seine Lehrer, die den Wanzen und Flöhen predigen, verwünscht und auf eine hohe Lebenswarte sich gestellt sehen möchte. Der Dichter brauchte eine Harlekinsfigur, die er in ihrer naiv-dummen und doch auch pfiffig-überlegenen Art seinem Don Quichote an die Seite geben könnte. Er fand sie in der Gestalt eines 'Studentenbuben', wie einen solchen sich etwa ein erlauchter Musensohn in jenen Tagen hielt. Ein nachher noch zu erwähnendes Werk, das dem Turbo etwa gleichzeitige Gymnasma des G. Gumpelzhaimer, gedenkt dieses Menschenschlags ausdrücklich und warnt davor, ihn bei studentischen Belustigungen mit Feuerwerk heranzuziehen. Es paßt so recht zu der Figur dieses Begleiters im Turbo, wenn es da (S. 213) heißt: *Nam ut*

Horum sunt variis pectora plena dolis
Et quicquid faciunt semina fraudis habet,

ita quoque sunt leves, socordes et negligentes.

In dem Horatius nun, der Turbo alle artes abschwören heißt zugunsten der einen ars, das Leben aus erster Hand zu genießen, unter dessen Anleitung sein Zögling in Paris Unterricht in Ballspiel, Fechtkunst, Anstand und feiner Sitte u. a. m. nimmt, haben wir ohne Frage die dramatische Verkörperung einer

Person zu sehen, die in der pädagogischen Literatur eine so bedeutende Rolle gespielt hat, ich meine die des Hofmeisters. *Abuti videmur hodie hac vocula,* sagt das schon erwähnte Gymnasma S. 89. An Stelle einer Inhaltsangabe des zweiten Aktes, in dem Turbo bei den verfluchten *Parlez-vous* feine Conduite und kavaliermäßige Ausrüstung erhält, sei es gestattet, auf diese schon erwähnte merkwürdige Schrift hinzuweisen, die einen trefflichen Kommentar dazu abgibt. Ihr vollständiger Titel ist: Gymnasma de exercitiis academicorum, in quibus de eorum necessitate, utilitate, personis idoneis et in specie de musica, pictura, conversatione, linguarum cognitione, peregrinatione, collegiis disputatoriis et oratoriis, vom Trillen oder Mustern, Fortifiziren, Miniren, Turniren, Schiessen, artellerey, Piequenschwingen, Trinciren oder verlegen, de arte palestrica, equitatione, pirotechnia, Venatione, saltatione, Variis generibus ludorum et aliis exercitiis, quae in academiis usitata reperiuntur, una cum enarratione vitiosorum per discursum disseritur. Argentinae MDCXXI. Dieses Buch, dessen Titel uns in vielem eine Inhaltsangabe erspart, gibt eine Vorstellung davon, wie in jener Zeit bei dem deutschen Studenten sich seltsam die Züge des Weltmannes mit denen des rohen Grobianus, als welchen ihn das XVI. Jahrh. sah, mischten. Der Verfasser der hochinteressanten Schrift geht mit unglaublicher Gründlichkeit zu Werke und bemüht für jede, und sei es auch die platteste Wahrheit, einen ungeheuren Apparat von Tausenden von Büchern. Jede einzelne Erscheinung wird historisch erklärt und philosophisch gewürdigt an der Hand einer erstaunlichen Belesenheit, die sich sogar auf Otfrieds Evangelienharmonie und Wolfram von Eschenbach erstreckt. Zum Glück vergißt er auch nicht die Schilderung der experientia cotidiana, zu der freilich des öfteren die scholastisch-logische Art der Darstellung in groteskem Gegensatz steht. Die erste partitio handelt 'in genere' von dem Gegenstand, verteidigt die in Frage stehenden Exerzitien gegen Einwände und gibt allgemeine Winke über ihre Ausübung. Beachtenswert ist Kapitel V De principum et illustrium personarum studiis. Diese bezeichnende Überschrift läßt jedoch mehr den Standpunkt erkennen, welcher eben der des Kavaliers ist, als daß sie den ganz allgemein gehaltenen Inhalt träfe. Von hier aus müssen natürlich die logischen Subtilitäten, die genau mit den gleichen Beispielen wie bei Andreae eingeführt werden, als lächerlich und für das praktische Leben unnütz erscheinen. Für den allgemeinen Standpunkt charakteristisch ist es ferner, wenn in der 1. sectio (De necessitate) ein also lautender Einwand besprochen wird: *Magistros despiciunt tum, quod plerumque sint plebei et vilioris conditionis, nobilesque necesse habeant ab illis perdiscere congruos corporis motus.* Der spezielle Teil scheidet zwischen Exerzitien des Geistes und solchen des Leibes. Von den ersteren interessieren uns besonders die in sectio III de linguarum cognitione beschriebenen, da Turbo sich in Paris gerade besonders damit beschäftigt, moderne Sprachen zu lernen und sie auf eine gemeinsame Quelle zurückzuführen. Unser Autor macht hier praktische Erwägungen, besonders aber die Bedürfnisse des Hoflebens geltend, betont aber auch die Zurückführung auf eine gemeinsame Wurzel. *Turpe fontem bibisse, rivulos non gustasse . . . Si itaque lingua La-*

tina una est ex matricibus, erunt italica, gallica et hispanica filiae non minus amplectendae et amandae tanquam aulis principum et curiis rerum publicarum familiares. Die Notwendigkeit, sich mit diesen Sprachen vertraut zu machen, war für den Mann von Welt gewiß das Durchschlagende, aber die humanistische Schulung wirkt noch nach, und die stete Beziehung auf die alten Sprachen erscheint auffälligerweise jenem Zeitalter des Kavaliers nicht als pedantisch. Es liegt nahe, an die Versuche des Comenius in dieser Richtung zu denken. So tischt uns auch der Turbo Kostproben aus einer Reihe von Sprachen auf, und sein Held bemüht sich an der Hand eines Lehrers um jenen charakterisierten wissenschaftlichen Sport. Es verdient nun besondere Beachtung, was der Autor des Gymnasma über die Verschiedenheit der einzelnen Sprachen sagt, und es ist allerliebst, wenn es da etwa heißt, man solle reden *cum deo ob maiestatem Hispanice, cum principibus ob gravitatem Italice, cum foeminis ob gratiam gallice, cum hostibus ob terrorem germanice,* wie denn auch hierbei von einem Spanier berichtet wird, der einem Deutschen gegenüber äußerte, Gott und der Cherub hätten bei der Vertreibung aus dem Paradies deutsch geredet, worauf er die schlagfertige Antwort erhalten habe, der Teufel dagegen bei der Verführung der Eva spanisch. Von der französischen Sprache, die eine besonders große Rolle im Turbo spielt, heißt es: *Illam innata suavissima orationis elegantia amabilem reddit, vivacitas et nervositas dictionum extollit, metaphorarum frequentia amoenat, brevitas commendat.* Sie ist auch, was Turbo und Harlekin erfahren, *amoribus conciliandis apta.* Eine vierte sectio handelt von der *conversatio,* dem geselligen Verkehr, eine fünfte vom Reisen. In diesem interessanten Kapitel werden viele Beschwerden des Reisenden jener Tage namhaft gemacht, so besonders die Beutelschneiderei *in plus quam iudaica pensione,* die positiven Ratschläge aber erinnern wiederum vielfach an den Turbo. Horatius ist ein solcher Reisender, der sich auf das genaueste über Lebensart, Staatsform und wirtschaftliche Verhältnisse orientiert. Es folgen II. die exercitia corporis und zwar zunächst solche, die sowohl im Kriege wie im Frieden dienlich sind. Sectio III handelt von dem auch von Turbo mit Eifer bei einem besonderen Meister betriebenen Fechten. 'Jedoch soll ein jeder Fechter wissen, was auff dieser meiner Fechtschulen verbotten sein soll, als Ort, Knopf, Spitz, Einlauff, Armbruch, Gemächstoß, Augengriff, Steinwurff, und alle andere unredliche Stück.... auch schlag mir keiner vnter noch vber die Stangen.' Man sieht übrigens aus diesem und dem folgenden Kapitel recht deutlich, wie wenig sich ein solcher akademischer Gentleman um den Bürger und seine Rechte kümmerte, und wundert sich, wenigstens die Helmstädter studentische Sitte, aus dem Fenster zu schießen, als bedenklich bezeichnet zu finden. Ein sehr breiter Raum wird dann der Architektur, der Fortifikation, der Artillerie, dem Minieren und ähnlichen Künsten eingeräumt. Wir sind erstaunt, studentische Kreise mit solchen Problemen beschäftigt zu finden, finden aber die gleiche Geschmacksrichtung im Turbo vertreten. Die Heimkehrenden begrüßt sofort die Frage, ob sie sich auch die Festungswerke von Paris angesehen haben (IV 1), und eine ganze, höchst breit angelegte, völlig unorganische Szene (IV 4) dient nur dazu, einen

Vagabunden des Geistes einzuführen, der gerade diesen Problemen sein Leben gewidmet hat. Wir wenden uns zu den nur dem Frieden dienenden körperlichen Übungen und heben hier sectio II heraus De comoediis et spectaculis. Von dem wiederum sehr fesselnden Inhalt können wir hier nur erwähnen, daß der Autor sich für die Prosa als Darstellungsform der Komödien entscheidet entgegen der bei dem Schuldrama des XVI. Jahrh. üblichen metrischen Form im Stile des Terenz, die noch der Schwabe Frischlin gewählt hat. Nun hat gerade der Turbo den Übergang zur Prosa vollzogen. Was hierbei sein Vorbild war, kann nicht zweifelhaft sein, wenn wir den Autor des Gymnasma ausdrücklich die englischen Schauspieler loben hören, *qui tum in inventionibus, tum actionibus omnes post se relinquunt.* Man denke daran, daß Andreaes erste dramatische Versuche, seine Komödien Esther und Hyacinthus, die nicht erhalten sind, nach seinem eigenen Zeugnis *ad aemulationem Anglicorum histrionum* gefertigt waren. In diesem Zusammenhang sei es gestattet, daran zu erinnern, daß die Zeichnung des Harlekin bei Andreae unleugbar durch den Pickelhaering der englischen Komödianten beeinflußt ist, wenn er etwa Fragen und Antworten an das Publikum richtet, wenn er in seinen Papieren kramt, wenn er — im Turbo wenigstens metaphorisch — das Uringlas seines Herrn zwecks einer medizinischen Analyse in der Hand hält, wenn auch er eine Liebesaffäre eingeht, die in ihrer Handgreiflichkeit in komischem Gegensatz zu der Hauptaktion steht, wenn er seinem Schätzchen gegenüber eine burleske Schilderung seines Reichtums gibt, wenn er die Liebesleidenschaft seines Herrn, des ernsten Liebhabers, durch derbwitziges Dreinreden lächerlich macht, wenn er seine flotte Erscheinung als Liebhaber rühmt, wenn er selbst den großen Herrn spielt gegenüber einem Pagen u. ä. m. Insbesondere sei auf Tugend- und Liebesstreit III 5 und Sidonia und Theagenes II 2 verwiesen. Gerade das letztgenannte Stück, eine Umsetzung von Rollenhagens Amantes amentes in Prosa, spricht für den Einfluß, den die englischen Komödien auf das Aufgeben des Metrums im Drama gehabt haben.

Auch das Ballspiel pflegt Turbo in Paris, und Spiele aller Art sind das Thema des folgenden Kapitels des Gymnasma. Interessenten finden hier einen Traktat De ludo scacchorum, De chartarum lusu, wie auch De lusu pilae et follis, über das Kegelspiel u. ä. m. mit einem ungeheueren Aufwand von Gelehrsamkeit und spitzfindigem Scharfsinn gehandelt wird. Feine Sitte und Anstand doziert im Turbo ein eigens dazu eingeführter Magister ceremoniarum. Als Parallele dazu seien die Kapitel De morata ciborum distributione, De saltatione und schließlich De deambulatione, vom Flanieren zu Fuß, per Chaise, Schlitten usw. genannt. Ein fünfter Hauptteil bespricht die Antidota exercitiorum, und zwar zunächst den Bacchus. Aus diesem Kapitel können alle Abstinenten unserer Tage reichen Trost über das schändliche Treiben ihrer Zeitgenossen ziehen. Einen *liberalior potus*, ein theologisch Räuschlein will der Autor nicht verwehren. Aber es ist doch gar zu schlimm, daß *multi sunt, qui nisi redeuntem ientaculi cibum ructibus praenuntient, nisi vinum omne vomitu remetiantur et odore turpissimo inficiant locum, nisi in eadem urbe facti antipodes*

sordidissimo funere in vicinos lectulos inferantur, parum hilariter bibisse se putant. Die Franzosen mutzen den Deutschen, heißt es da, gern ihr Nationallaster auf und zugleich ihre Aussprache des Französischen, wenn sie etwa sprechen: *Per theum fisum, nos pibimus ponum finum.* Man sieht, daß die Wiedergabe der stimmhaften Konsonanten und des *v* auch damals unseren Landsleuten trotz aller Franzosentümelei Beschwerden gemacht hat, und auch Andreae hat gelegentlich französische Laute auf diese Weise wiedergegeben. Höchst ergötzlich weist das Gymnasma auf allerlei Gründe zur Entschuldigung des Saufens hin, darunter auch auf einen *habitus calidior* der Deutschen, der sie nötige, sich *ad calorem restinguendum* auf den Trunk zu verlegen. Als Begleiterin wird dem Bacchus — wir ahnen es schon — in einem folgenden Kapitel die Venus beigesellt, welche ihrerseits wiederum ist entweder *matrimonialis* oder *cochlealis*[1]) oder *meretricia.* Wir haben es im dritten Akt des Turbo mit der mittleren Spielart zu tun. *An studiosus amare possit?* fragt der Autor und fügt tröstend hinzu: *Hic affirmative subscribimus.* Freilich, ein *nimius amor* hat schon oft zur Tollheit und zur Melancholie geführt, aber eine honette Liebe hat wunderbare Wirkungen, *exuit rusticitatem, ad societatem reducit,* ja man lernt häufig sogar fremde Sprachen durch Damenumgang, kurz *mulieres viris veternum excutiunt.* Diese Segenswirkungen hat sogar Harlekin an sich erfahren. Mit den beiden anderen Gattungen der Liebe steht es nun freilich schlimmer. *An literato viro sit ducenda uxor?* bleibt eine bedenkliche Frage, und der *meretricius amor* vollends ist so schlimm, daß der Verfasser lieber sein Papier nicht durch seine Schilderung besudeln will. Das Liebesmotiv ist im Turbo in einer ganz eigenartigen Weise wirksam. Die französischen Kavaliere verbreiten sich teils französisch[2]), teils lateinisch in höchst spitzfindigen Untersuchungen und

[1]) Das mir nur aus dieser Stelle bekannte, offenbar akademische Wort geht auf die 'Leffeley', wie Rollenhagen im Untertitel seiner Amantes amentes sagt. 'Galante Geckereien' bilden natürlich ein wesentliches Stück der Beschäftigung des Kavaliers. Das Wort hat man, etymologisch falsch, statt mit Laffe mit Löffel = *cochlear* zusammengebracht. Was gemeint ist, erhellt aus den überaus komischen 'Sätzen von der Löffeley' von Süßemunda Schönfleisch von Hanneshausen (1593), aus denen ich nach dem Abdruck in Scheibles Schaltjahr III 639 ff. eine kleine Probe gebe: Fragen: 1. Ob alle Löffeley sey eine Vorbereitung zum folgenden Hochzeitspiel? wird geantwortet, nein. Denn es ist nicht nöthig, daß aus einer Löffelei flugs Hochzeit werde, wie uns denn von den Buhlerschöppen und dem Löffelstuhl ist zum Bescheide worden. 2. Welches Geschlecht, männlich oder weiblich, behender und fertiger sey, zu löffeln? wird geantwortet, das weibliche Geschlecht. Denn Jungfrauenfleisch wird eher reif, als das der Knaben. 3. Ob Bauersknechte und Bauersmägde in der Löffler Register können geduldet werden? wird nein geantwortet. Denn Hansens und Grethens Zusammenkunft macht keine Löffelei, dieweil die Bauern als grobe Flegel, Rülze und Träberkunzen, dicke Weidenköpfe haben, darinnen selten ein höflicher und subtiler Geist gefunden wird, der zur Löffelei tüchtig wäre.

[2]) Schon Frischlin hatte in seinem Julius redivivus einen französisch redenden Krämer (II 4) und einen italienisch redenden Kaminfeger (III 3) eingeführt, um den Großen der römischen Vorzeit ihre erbärmlichen Epigonen vor Augen zu stellen. Der Turbo ist durch Überbietung dieses Vorbildes zu einem überaus buntscheckigen sprachlichen Gewand gekommen. Besondere Beachtung verdient die Verwendung von Rotwelsch nach dem Liber vagaborum und die Einlage eines schwäbischen Singtanzes.

Analysen über dieses Thema, die vollkommen in dem nachmals so bedeutsamen preziösen Stil gehalten sind, wenn da etwa von der Dame Folie die Rede ist, *laquelle n'est seulement soeur, mais corps et âme d'Amour* (II 1), oder wenn die Liebe mit einer Reise verglichen wird, bei der man nach anfänglich bequemer Fahrt plötzlich auf Hindernisse stößt. Derart ließe sich noch vieles ausheben und zeigt uns recht deutlich, daß dieser preziöse Ton aus der französischen Literatur dem Autor vertraut war. Daneben aber findet sich eine prächtige Szene (III 1), in der die Pariserin auf einmal erscheint als schlichtes deutsches Mädchen, und auch bei dem Liebhaber Turbo unter aller Gravität naive Herzenstöne hörbar werden. Das allerliebste Pärchen zahlt dennoch dem galanten Jahrhundert seinen Tribut in Stellen wie:

Turbo. *Euge nobilem Amorem! Quam nunquam ingreditur animam sordidam.*

Labella. *Euge ingeniosum Amorem! Quam exercuit animi dotes.*

Turbo. *Euge politum Amorem! Quam totum corpus ad elegantiam componit.*

Labella. *Euge humanum Amorem! Quam jucundae conversationis cunctos modos profert!*

Von diesem Paar wirkungsvoll abgehoben ist der teutsche Flegel Harlekin, der etwas nach seinem Geschmack findet bei der Kammerzofe Labellas, die zugleich die *confidente* ihrer Herrin abgeben muß.

Schon Georg Schmid hat in seiner Darstellung der pädagogischen Bedeutung des Michel de Montaigne darauf aufmerksam gemacht, daß Andreae diesen Mann an einigen Stellen des Menippus wörtlich benutzt hat (Schmids Gesch. der Erziehung III 1 S. 255). Er glaubt jedoch, zumal es sich hier um nicht sehr belangreiche Dinge handelt, einen tiefer greifenden Einfluß ablehnen zu sollen. Der Leser des Turbo wird zu einer anderen Ansicht kommen. Zugrunde legen wir das auch im Menippus benutzte Essai (I 24) Du pedantisme, sowie das darauf folgende De l'institution des enfans à Madame Diane de Foix, Comtesse de Gurson, und heben einiges von den Ausführungen Montaignes (1580) heraus. Auf das schärfste kommt bei diesem überall der Standpunkt des gebildeten Kavaliers zu seinem Rechte. Daher die Verachtung der Buchgelehrten, die in ihrer Anmaßung so weit gehen, über das wirkliche Leben lächerliche Urteile von ihrer Schulstube aus abzugeben. Ähnlich wie im Turbo wird in einen Gegensatz zu ihnen der alte Archimedes gestellt, der seine Wissenschaft mit wunderbarem Erfolg in den Dienst der Praxis zu stellen wußte. Überhaupt begegnen ähnliche Wendungen wie das Bild der unverdauten Speise und der Hinweis auf die Handwerker, bei deren Tätigkeit doch wenigstens etwas herauskommt und die ihre Gedanken schlicht und zweckmäßig zum Ausdruck bringen. Das erste Zwischenspiel, das eine Disputation lächerlich macht, möchte man fast auf eine Anregung dieses Kapitels zurückführen: *J'ai veu chez moi un mien amy par maniere de passe temps, ayant affaire à un de ceux cycontrefaire un iargon de Galimathias, propos sans suitte, tissu de pieces rapportées, sauf qu'il estoit entrelardé de mots propres à leur dispute, amuser ainsi tout un jour ce sot à debattre pensant tous-jours respondre aux objections*

qu'on luy faisait. Die Betonung der äußeren Erscheinung erinnert wiederum an die Kritik Andreaes, wenn er etwa den Schalk Harlekin vor Horatius warnen läßt: *Ne crede huic homini. Qui enim bene dicat ocreatus, togatus, pennatus, qui nec meditatus est haec diu nec legit e charta?* und darauf den Horatius antworten läßt: *Ha ha ha! Tu prodes omne mysterium paedagogismi.* Wir treffen des weiteren hier an den Hofmeister und die Empfehlung des Reisens, wir lesen eine Kritik der Geschichtswissenschaft, nach der sie auf alle Notizenkrämerei verzichten und in der Schärfung des Urteils ihr Ziel sehen soll, und eine solche der Astronomie, die törichterweise den Knaben, die ihre eigenen Bewegungen noch nicht gelernt haben, Lehren über die Bewegungen der entlegensten Sphären vorsetzt. Echt weltmännisch wird die Aufgabe der Philosophie gefaßt. *C'est Baroco et Baralipton, qui rendent leur supposts ainsi crottez et enfumez.* Man wird sogar in den Worten an den Eingang des Turbo erinnert, wenn es heißt: *Elle a pour son but la vertu qui n'est pas comme dit l'echole plantée à la teste d'un mont coupé, rabotteux et inaccessible.* Mit der Befehdung der anmaßenden Vorherrschaft der Logik wird auch der Kampf gegen das kanonische Ansehen des Aristoteles aufgenommen. Es versteht sich von selbst, daß bei diesem Erziehungssystem, das stets den Gedanken betont *Leçon se doit repeter es actions,* auch die Pflege der Leibesübungen und ein Kursus der Wohlanständigkeit eine hervorragende Stelle einnehmen.

Geradezu erstaunliche Einwirkungen hat bei dem Verfasser des Turbo die Lektüre eines zweiten Franzosen hinterlassen, die des François Rabelais. Der glühende Bewunderer calvinischer Kirchenzucht, wie sie in Genf geübt wurde, hat es nicht verschmäht, den Roman des geistreichen Spötters, der bei den Calvinisten mit gutem Grund in üblem Geruch stand und mancherlei Anfeindungen seinerseits wieder heimzahlte mit der Verspottung der 'Demoniacles Calvins', stellenweise geradezu auszuschreiben. Ich verzichte hier auf allgemeine Parallelen mit den im Gargantua und Pantagruel über Erziehung, Welt und Wissenschaft geäußerten Gedanken und beschränke mich auf den Nachweis direkter Entlehnungen von schriftstellerischen Motiven und Wendungen.

Bei dem *collegium logicum,* dessen Zeuge wir im Turbo I 1 sind, wird der logischen Klopffechterei das Thema zugrunde gelegt *Magis magnos clericos non sunt magis magnos sapientes.* Dieser Satz entstammt dem Munde des Mönchs Jean des Entommeures (I 39), und man erkennt erst vom französischen Boden aus die Barbarei dieses Küchenlateins, das an Stelle des Nominativs den zum Universalkasus erhobenen Akkusativ setzt und den Komparativ durch Zuhilfenahme eines Formwortes bildet. Auch Harlekin erweist sich als mit den Künsten der Schlußbildung vertraut. Wenn er hier seine *conclusio* zieht mit *Ergo glucah* (I 3), so bedient er sich eines Wortes, das bei den Klerikern der Sorbonne angewendet wurde, um einen Schluß als nicht bündig zu kennzeichnen. Das Wort stammt aus Gargantua 19, wo maistre Janotus de Bragmardo unter anderem also argumentiert: *Omnis clocha clochabilis in clocherio clochando clochans clochativo clochare facit clochabiliter clochantes. Parisius habet clochas. Ergo gluc. Ha, ha, ha. C'est parlé cela. Il est in tertio primae, en*

Darii ou ailleurs. Par mon ame, j'ai vu le temps que je faisois diables de arguer. Mais de présent je ne fais plus que resver.

Die Idee, in das erste Zwischenspiel einen Katalog absurder Bücher einzulegen, geht auf II 7 zurück, wie schon die Identität eines Titels beweist Antipericatametanaparbeugedamphirribationes. Das bei R. folgende merdicantium hat A., wohl weil es ihm zu stark erschien, unterdrückt. Ob er sich unter diesem Wortkomplex mehr vorgestellt hat als einen wüsten Galimathias, muß freilich bezweifelt werden, da alle drei Ausgaben die mitgeteilte Form bieten, während man bei Rabelais amphicribrationes liest, was erst den Schlüssel zu der Deutung liefert: Praepositionensiebungen, Mückenseigereien. Die stärksten Einwirkungen von Seiten des französischen Satirikers zeigt Akt II, in den die Figur des Panurgus aus Rabelais übergegangen ist. Die gesamte Szene 3 ist einfach aus den Mitteln des Franzosen bestritten. Das Selbstgespräch des Panurgus bei A. arbeitet mit den Worten, die Pantagruel II 9 über Panurgus ausspricht: *Il n'est pauvre que par fortune, car je vous asseure que à sa physionomie, Nature l'ha produict de riche et noble lignée, mais les adventures des gents curieux l'ont reduict en telle pénurie et indigence.* Rabelais läßt den Pantagruel fragen: *Qui estes-vous, d'ond venez-vous, où allez-vous? que quèrez-vous et quel est vostre nom?* Darauf antwortet Panurgus auf deutsch allerlei und schließt mit der Bemerkung, daß schon die Poeten und Oratoren vor Zeiten gesagt haben, 'das die gedenchteniss des elends und armuths vorlangst erlitten ist gross lust'. Der Panurgus des A. legt sich die gleichen Fragen vor' und beantwortet sie mit einem *aedepol nescio.* Auch er meint schließlich *ipsam miseriam reddi iucundam si venit in consuetudinem.* Bei Rabelais stößt dann Panurgus ein völlig inkommensurables Gefüge von Worten aus, das A. weggelassen hat. Dafür hat er aber die folgende italienische Partie wörtlich übernommen, nur daß er einmal für das Futurum '*saprei*' das Präsens '*so*' gesetzt hat.

Der französische Panurg paradiert des weiteren mit englisch (4), baskisch (5), einem neuen Wortgalimathias (6), holländisch (7), spanisch (8), dänisch (9), hebräisch (10), griechisch (11), einer weiteren nicht näher zu bestimmenden Partie (12), Lateinisch (13) und geht dann schließlich zum Französischen über. Hiervon hat A. nur das spanische Stück wörtlich übernommen, das hebräische hat er zwar benutzt, aber stark verändert und zu seiner Umschrift, die wie bei Rabelais in portugiesischer Aussprache gefaßt ist, sogar den hebräischen Text zugeschrieben. Das Griechische fand sich bei R. in reuchlinischer Aussprache notiert, A. hat es wesentlich verändert und in griechischen Buchstaben geschrieben. Danach läßt A. die französische Unterhaltung folgen, die bei Rabelais den Schluß macht, und verändert nur einmal ein *fais* in ein *scay* darin, läßt aber nach dem Ausdruck *au jardin de France* die Erklärung *c'est Tourraine* seltsamerweise weg. Er fügt aus eigenen Mitteln ein seltsames Stückchen, das slovenisch-čechisch ist, und eine deutsche Auskunft des Panurgus ein und biegt dann zu seinem Latein wieder ein, indem er zunächst sich die lateinische Partie bei Rabelais im wesentlichen aneignet, nachdem noch zuvor Harlekin sich niederdeutsch hatte vernehmen lassen, wobei wir uns der Tatsache er-

innern, daß der Narr im deutschen Drama seit Julius Heinrich stets niederdeutsch sprach. Auch der Rest der Szene zeigt starken Einschlag aus dem Pantagruel. Der Vergleich der Reisen des Panurgus mit den Irrfahrten des Odysseus ist übernommen, und wenn Harlekin fragt: *Nonne etiam potes linguam Utopiensium,* so erinnern wir uns an die Worte Pantagruels, die dem oben mit 12 bezeichneten Stückchen folgten: *J'entends ce me semble; car ou c'est langage de mon pays d' Utopie ou bien lui ressemble quant au son.* Wenn Harlekin ferner nach der *terra verborum congelatorum* fragt, so wissen wir aus Rabelais über dieses Land Bescheid, der IV 55 erzählt: *Comment, en haulte mer, Pantagruel ouït diverses paroles desgelées* und dasselbe Thema noch in 56 weiterspinnt: *Comment, entre les paroles gelées, Pantagruel trouva des mots de gueule.* Die *terra Audivi*, das Land Hörensagen bei A., ist offenbar dem Ouï-dire aus V 31 nachgebildet, jenem kleinen, buckligen Männlein, zu dessen Füßen so viele bedeutende Historienschreiber sitzen.

Und dennoch dürfen wir auch in dieser Szene trotz ihrer unbefangenen Entlehnungen und ihrer wörtlichen Benutzung fremden Gutes einen organischen und sogar charakteristischen Bestandteil unseres Stückes sehen. Dieser Panurgus soll ja, wie schon oben erwähnt, Turbo in die Kenntnis der modernen Sprachen und in ihre Verwandtschaft mit den alten Ursprachen einführen. So dürfen wir ihm seine gelehrte Parade schon zugutehalten. Wichtiger aber ist ein anderer Gesichtspunkt. Andreae hat offenbar das Bedürfnis empfunden, neben seinem faustischen Helden noch weitere Ritter des Geistes einzuführen, die, vom Schicksal mit einer Vagabundenseele beschenkt, aber auch um ein friedliches Philisterglück betrogen, von Ort zu Ort irren. Aus diesem Bestreben heraus erklärt sich auch die diesesmal ganz unorganische Einführung des Technikers IV 4. Äußerlicher erscheint ein Motiv aus Rabelais angebracht in II 4. Man erinnert sich des absurden Rechtshandels in Rabelais II 10—13. Die Herrn de Baisecul und de Humevesne entwickeln in ellenlangen, völlig konfusen und nur aus sinnlos aneinandergeleimten Sätzen bestehenden Ausführungen ihren Standpunkt. Eine Kopie dieser Stelle findet man an dem bezeichneten Orte. Harlekin glaubt zwei Fechter in wirklicher Fehde begriffen. Diese gehen auf seine Vorstellung ein und breiten einen illusorischen Rechtshandel vor ihm aus. Schließlich ist das vierte Zwischenspiel, eine burleske Schilderung der Unterwelt, in der alles auf den Kopf gestellt und alle menschliche Größe in Dunst aufgelöst ist, eine Nachahmung von II 30, wo Panurg, der schon mausetot war, dann aber zum Leben zurückgerufen worden ist, als Kundiger eine ganz ähnliche Beschreibung der elysischen Gefilde gibt.

Nachdem Turbo auch in Paris überall Schiffbruch gelitten hat und insbesondere durch die eigenartige Entwicklung seines Liebeshandels zu schleuniger Flucht genötigt worden ist, treffen wir ihn mit Akt IV wiederum zu Hause an, wo er die letzte Enttäuschung seines Lebens durchkosten muß. Er wirft sich unter der Leitung von Meister Beger alchymistischen und magischen Studien in die Arme. Wir lernen den mystischen Hokuspokus, der gerade die Besten der Zeit Andreaes mit kaum glaublicher Gewalt fesselte, aus der

Schilderung eines selbst von derlei Neigungen keineswegs freien Zeitgenossen kennen.

Da wird ein roter Leu, ein kühner Freier,
Im lauen Bad der Lilie vermählt,
Und beide dann mit offnem Flammenfeuer
Aus einem Brautgemach ins andere gequält,

und es erscheint darauf mit bunten Farben

Die junge Königin im Glas.

Und Turbo selbst,

der zarteste gelehrter Männer,
Er sieht aus wie ein Kohlenbrenner
Geschwärzt vom Ohre bis zur Nasen,
Die Augen rot vom Feuerblasen.

Wie es nicht die fertigen Menschen sind, die unser Interesse immer wieder wecken und unserem Studium Nahrung geben, so wird es auch schwerlich etwas Interessanteres geben, als den Most kosten zu dürfen, den eine solche Übergangszeit, wie die des Andreae, in ihrem wirren, aus alten, abgestandenen Tränklein und gärenden, neuen Säften zusammenfließenden Gebräu uns vorsetzt. Wer nach weiteren Proben verlangt, der nehme Rollenhagens Froschmeuseler zur Hand und lese I 2, 15—17 die Schilderung, 'wie ein alchymistischer goldkefer sich bei Reiniken einwirbt und der philosophen Stein machen leret' und wie auch hier die Sache schlecht gerät. Man nehme dann aus demselben Werke die Erzählung von den wahren Turbofahrten des gelehrten Hasen hinzu (II 2, 2). Der hat alle Wissenschaften studiert und weiß zierlich davon zu reden:

Endlich reiset er durch viel Land . . .
Forschet der Völker recht und weis,
Besahe auch die Festung mit Fleiß,
Fragt, was ihr macht und narung wer,
Woher ihr fried kem und beschwer . . .,
Er übt auch selbst sein eigen leib . . .,
Er focht, er sprang, er fur, er ritt,
Er zog auch in dem lermen mit
Und hielt sich tapfer als ein Held,
Da die kanin lagen zu Feld.

Von einer Würdigung des Schlußaktes sehe ich hier ab. Dieser grandiose Epilog, in dem himmlische Wesen vermittelnd eingreifen und den Turbo als einen der wenigen, die, wenn auch verworren, so doch in ehrlichem heißem Bemühen die Wahrheit suchen, retten, gemahnt in besonders auffallender Weise an Goethe. Zu sich selbst zurückgeführt, findet der Held in sich selbst Keime zu neuem Leben. Derjenige, den der erschütternde Monolog Turbos (V 2) packt, erwäge, daß sein Eingang wörtlich aus Senecas Hercules Oetaeus II 31 ff. genommen ist, und mache sich seine Gedanken über das übliche absprechende Urteil, das der Tragiker Seneca vor dem Forum des modernen Kunsturteils als Buße für seine über alle Maßen glänzende Würdigung zur Zeit der Renaissance erfährt. Hin-

weisen möchte ich nur auf eine Erscheinung, die, ohne den Gehalt des Schlusses ganz mit Beschlag zu belegen, doch einer Betrachtung wert erscheint.[1]) Die Abfassungszeit des Turbo fällt in die Zeit, da Andreae durch die Lektüre des 'Wahren Christentums' seines Freundes J. Arndt auf das stärkste gefesselt und beeinflußt wurde. Man hat auch im übrigen schon auf Andreae als einen Vorläufer pietistischer Gedankenrichtungen aufmerksam gemacht, wie sie sich bei ihm im Kampfe gegen eine unfruchtbare kirchliche Scholastik, in der Betonung eines praktischen Christentums, in der Hinneigung zu den *ecclesiolae in ecclesia*', in der Empfehlung einer Kirchenzucht im Stile der Genfer Kirchenverfassung, in einem überaus heftigen Abscheu vor jeder Art von Caesaropapie u. a. m. äußerten. Dafür aber, daß er alle wesentlichen Sinnesrichtungen des Spenerschen Pietismus wenigstens zeitweilig an sich selbst in vollem Umfang erfahren hat, wüßte ich keinen besseren Zeugen beizubringen als diesen Schlußakt seines Turbo. Jäh und plötzlich findet das Problem des Dramas seine Lösung durch die Verkündigung des 'Stirb und werde'.

Die Tötung des alten Menschen war allerdings durch die völlige Verzweiflung des Helden an den Gütern der Welt genugsam vorbereitet. Es ist diese Weltflucht eine wichtige negative Bestimmung dieses pietistischen Ideals: *Qui contra omnem Mundi opinionem sentit, praecipit, iudicat,* heißt es von Christus bei A. und ferner: *Qui inter terrarum strepitus non auditur.* Weiter führen schon Wendungen wie die von der *docta ignorantia* und von der *crucis disciplina,* von der *mors mortis.* Das neue Leben knüpft an an die Keime, die im Menschen liegen, aber im Weltgetriebe verkümmern:

Ille ille Mundi Rector et Arbiter
Caelestis aurae particulam indidit
Vobis ab alto: divite pectora
Aeternitatis seminio beans
Mactansque sacra munere vos Fidei
Verboque amoris lumina ventilat,
Haec vobis poterunt aevum impertire quietum.

Das neue Leben ist *contemplatio,* der Erweckte, *intra arcam inclusus,* schaut hin auf das Treiben der Welt wie auf eine *comoedia Dei.* Er ist der *unio mystica* mit Christus teilhaftig geworden Und nun zeigt sich charakteristischerweise auch hier bei A. eine Erscheinung, die man ebensowohl in der Sprache der antiken Mysten, wie in der verzückten Frömmigkeit des Mittelalters, wie in den erbaulichen Darstellungen des Pietismus, wie in den süßlichen Liedern der Herrenhuter Gemeinde beobachtet: Diese Vereinigung der Seele mit Christus erscheint, bei A. dürfen wir noch sagen in der Form der

---

[1]) Seit Einreichung des obigen Aufsatzes (Januar 1908) hat sich Dechent anläßlich einer Kritik meiner Turboübersetzung über den Schluß des Dramas ausgesprochen, den er schärfer von der in Goethes Faust gegebenen Lösung abgehoben wissen wollte [Die Christliche Welt 1908 Nr. 10 S. 247 ff.]. Vielleicht darf ich hoffen, durch die oben versuchte Einzeichnung mich mit meinem Kritiker, dem ich zu aufrichtigem Dank verpflichtet bin, verständigen zu können.

Liebesvereinigung. So klagt die Solitudo: *Cur quaerunt vivendi regulas extra animae desponsatae silentium?* Und Mors hat es erfahren: *Mori nunquam discere volunt, ne unquam vivant. Nec vivere ita volunt, ut mori ausint, sed mortem habent ad poenas lictorem, non ad aeternas nuptias paranymphum.*

Auch die moderne Welt hat die Predigt einer solchen Jenseitsmystik in ihrer Sprache vernommen. Und es ist erstaunlich, wie vielfältig uns der Turbo in seinem ganzen Aufbau an Schopenhauers Verhältnis zum Leben erinnert. Auch der Verfasser des Turbo haßt das Denken in Begriffen, die, wie der Mond, nur geborgtes Licht haben. Auch er hat einen brennenden Durst nach den Tatsachen der Erfahrung. Über die Universitätsprofessoren hat sich A. womöglich noch bissiger ausgesprochen, als der Alte in Frankfurt, der ja auch zeitlebens es lieber mit Leuten von Welt zu tun haben wollte als mit den Herren vom Métier. Das *theatrum mundi* sehen beide bald mit bittrem Spott, bald mit wehmütiger Geruhigkeit an. Sie haben es an sich selbst erfahren, daß der Kern der Natur Menschen im Herzen liegt, mysteriöse Neigungen vereinigen sich bei beiden mit klarstem Denken und reichem Wissen, ein Ausblick auf Erlösung eröffnet sich in der Erstrebung einer völligen Negierung des Willens.

Überaus bissige Darstellungen des Weltgetriebes hat A. in seinen Zwischenspielen zwischen den einzelnen Akten gegeben, die ein literarisches Problem für sich darstellen, dessen mannigfach verwickelte Lösung hier nicht versucht werden soll. Von dem 1. und 4. war oben schon die Rede. In den beiden übrigen geht seine Satire einen im XVI. Jahrh. oft betretenen Weg, der darin besteht, die Abscheulichkeit einer Erscheinung gerade durch eine Lobschrift auf sie recht anschaulich zu machen. In diesem Stile schrieb Erasmus sein Encomium moriae, gab Dedekind, der Verfasser des Grobianus, seine Anstandsregeln. Wenn A. uns in beiden Fällen die Objekte seiner Satire in eine geheime Sozietät zusammenschließt, so dürfen wir hierin eine Neuerung des Zeitgeistes erblicken. Das zweite Zwischenspiel führt die *subulae societas* vor, um die Habsucht in ihren verschiedenen Erscheinungen zu kennzeichnen, das dritte läßt uns einem Reichstag beiwohnen, den Hermaphroditus, der Fürst dieser Welt, mit seinen Getreuen abhält. Die Wahl dieses Namens möchte ich auf das Vorbild Luthers zurückführen, der mit dieser Bezeichnung den römischen Papst bedenkt. Viel mehr als mit dem römischen Papst hatte es Andreae zu tun mit dem 'umgekehrten', den er in seinem Apap befehdet hat, dem weltlichen *summus episcopus* der Kirche. Die Caesaropapie ist schwerlich je schlimmer angegriffen worden als von A., dem sie nach seiner ganzen religiösen Stellung von tiefstem Herzensgrund verhaßt war. Ich möchte das genannte Zwischenspiel daher von dieser Seite aus verstehen.

Selbst wenn der Turbo nicht durch die Tiefe der in ihm angeregten Gedanken ein um seiner selbst willen lesenswertes Drama wäre, so müßten wir doch in ihm ein seltsames Dokument seiner schwerlich gebührend beachteten Entstehungszeit sehen, in der sich Dogmatismus und Pietismus, Grobianismus und kavalierhafte Weltmännischkeit, logischer Formalismus und erfahrungs-

durstiger Realismus, wehmütiger Skeptizismus und faustischer 'Fürwitz' zu einem Ganzen vereinen. Daß das humanistische Bildungsideal ebensowenig dem Sehnen des pietistisch Frommen Nahrung gab, wie es den Bedürfnissen des Weltmanns entgegenkam und auf die Fragestellung des erwachenden Empirismus zu antworten wußte, das sieht man recht deutlich aus Andreaes Drama, das auch in seiner äußeren Gestalt den Verfall einer wichtigen Lebensäußerung des Humanismus, des terenzianischen Schuldramas[1]), zugunsten einer an den engelländischen Komoedianten orientierten Kunstform und arabeskenartiger Erweiterungen wiederspiegelt. Der Sohn einer solchen Übergangzseit wird eben allezeit das sein, als was ihn Andreae eingeführt hat, ein Turbo.

[1]) Der Turbo steht in vielen Erscheinungen der szenischen Technik noch vollkommen auf dem Boden der Terenzbühne des Schuldramas, so besonders darin, daß er ein Intérieur nicht kennt und eine Hauswand im Hintergrund voraussetzt. So reden die Gelehrten des ersten Akts vor ihren Häusern oder wenigstens im Freien, wir sind nicht Zeugen der gelehrten Disputation, die als im Innern vor sich gegangen vorausgesetzt wird, sondern eines Nachtrags dazu, der, nachdem Serra *elapsus est, in aere* vor sich geht. Harlekin wird zum Empfange des Panurg herausgerufen, die Fechter gehen, weil es *coenae hora* ist, hinein. Die Labellaszenen spielen vor dem Hause der Pariserin, aus dem einmal, ähnlich wie die Klage der kreißenden Pamphila in Terenz' Adelphoe (III 4), eine Stimme ertönt. Der vierte Akt spielt vor dem alchymistischen Laboratorium. *Exeundum mihi domo fuit, ut liceret vobiscum colloqui*, sagt Harlekin einmal zur Motivierung einer komischen Aussprache mit dem Publikum. Diese Bühne nötigt zu zahlreichen recht naiven Unwahrscheinlichkeiten. Insbesondere wird schroff das Auftreten einer Person als ein *egredi* gekennzeichnet, und es lassen sich zu Hunderten aus dem lateinischen und deutschen Schuldrama die Beispiele anführen, wo am Ende eines Akts oder auch nur einer Szene die Sprechenden versichern, sie wollten jetzt aus irgend einem Grunde *redire, ingredi, domum abire,* aus dem hoff jetzundt hinein gehen oder ähnlich. Nun sagt am Schlusse des Dramas der Chor der allegorischen Schwestern zu Turbo: *Ingrediamur, ut posthac nobiscum vivas.* Dechent (a. a. O.) gibt diesen Worten eine tiefere Bedeutung, als ob die Burg der Weisheit gemeint sei, die Turbo so lange gesucht hat. Im Erfolge hat er damit natürlich recht, wiewohl gerade diese Vorstellung im Schlußteil nicht mehr begegnet. Aber jene Worte an sich stehen durchaus auf einer Linie mit zahlreichen ähnlichen Floskeln und finden in dem charakterisierten Bühnenbrauch eine höchst einfache und harmlose Erklärung.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ZU EBERHARD TAPPE

Eberhard Tappe hat sich durch eine treffliche Sprichwörtersammlung[1]) in der Geschichte der deutschen Philologie einen ehrenvollen Platz erworben. Die verdiente Würdigung hat ihm und seinem Werke 1894 Ludwig Fränkel in der Festschrift für Rudolf Hildebrand[2]) und gleichzeitig in der 'Allgemeinen deutschen Biographie' zuteil werden lassen.

In einem Punkte aber ist Fränkel völlig in die Irre gegangen, und der soll hier richtig gestellt werden.

Fränkel hält es für unzweifelhaft, daß Tappe aus Lüne bei Lüneburg stammte. Warum, ist nicht zu sehen. Seine Nachforschungen nach gedruckten und archivalischen Materialien über die Familie Tappe in Lüne sind ganz ergebnislos gewesen, wogegen er 'für die Auffassung der sozialen Umgebung, insbesondere der politischen und kirchlichen Verhältnisse von Tappes Jugend' aus Wredes Schrift über die Einführung der Reformation im Lüneburgischen die 'geschichtlichen Unterlagen' gewonnen hat.

Alles das ist nun aber aus Tappes Biographie wieder zu streichen. Wir haben nämlich in bezug auf seine Heimat eine andere positive Angabe, die in Tappes Schrift selbst ihre Bestätigung findet. Hermann Hamelmann, der bekannte Geschichtschreiber der Reformation und des Humanismus in Westfalen und Niedersachsen, nimmt in seinen Werken unseren Sprichwörtersammler wiederholt als seinen Landsmann und als Westfalen in Anspruch. Er führt ihn im dritten Buche seiner Schrift über die berühmten Westfalen als 'Lunensis' mit auf[1]), und im vierten Buche desselben Werkes[2]) behandelt er 'Ioannes Volsius Lunensis[3]), qui cum Eberhardio Tappio fuit oppido Lunen comitatus Markae in Westphalia ornamento'. Nach diesem Lünen bei Dortmund weisen denn auch einige historische Notizen, auf die bereits A. Egen in der Festschrift des Paulinischen Gymnasiums in Münster 1898 (S. 20) hingewiesen hat: nach v. Steinens Westfälischer Geschichte war 1547 Jürgen Tappe, Eberhards jüngerer Bruder, Bürgermeister von Lünen, und gegen Ende des Jahrhunderts war ein Johann Tappe daselbst Vikar.

Daß Tappe ein Westfale war, darauf hätte Fränkel aber auch schon durch die Sprichwörtersammlung allein kommen müssen. Tappe führt größtenteils gemeindeutsche Sprichwörter an. Von landschaftlichen nennt er neben ganz vereinzelten bayrischen und schwäbischen nur dreierlei: westfälische, kölnische und niederländische. Westfälische bringt er nun fast auf jeder zweiten Seite, und aus einer gelegentlichen Bemerkung (Bl. 170^b) ist sogar zu ersehen, daß sein Vater, Johann Tappe, ein 'Westphalus' war. Fränkel ist zwar darauf aufmerksam geworden, aber statt die richtige Folgerung zu ziehen und zu sagen: Tappe war ein Westfale, meint er: 'Unter den «Westphali», auf deren provinzielle Sprichwörter Tappe fast jeden Augenblick vergleichend Bezug nimmt, sind die Norddeutschen, die Bewohner des Westfälischen und des westlichen Niedersächsischen Krei-

[1]) 'Germanicorum adagiorum cum Latinis ac Graecis collatorum centuriae septem', zuerst bei Rihel in Straßburg 1539 erschienen.

[2]) Ergänzungsheft zur Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht, Leipzig 1894, S. 298 ff.

[1]) Liber III. 'virorum scriptis illustrium, qui vel in Westphalia vixere, vel in ea nati alibi claruerunt, Lemgoviae anno 1564', Bl. C 2^a (in der Wasserbachschen Ausgabe seiner 'Opera geneal.-hist., Lemgoviae 1711', S. 178).

[2]) Bl. B 4^a. Bei Wasserbach S. 192.

[3]) Volsius (Vulsken) studierte in Köln (1511) und war dort später (1519) Professor und Rektor im Kloster St. Maximin.

ses, zu verstehen.' Damit hat er entschieden unrecht. Tappe hat gewiß ebensowenig wie Hamelmann daran gedacht, die Bewohner der Lüneburger Gegend für Westfalen anzusehen. Hamelmann, der in dieser Beziehung für das XVI. Jahrh. maßgebend ist, scheidet in der genannten Schrift, in der er seine gelehrten Landsleute zusammenstellt, schon die jenseits der Weser Geborenen aus (*quia qui ultra Visurgim ortum habent in ista [Mindensi] ditione, non numerantur hic, utpote huc non pertinentes*).[1])

In einer späteren Schrift, der 'Oratio vel relatio historica, quomodo hominibus Westphalis potissimum debeatur et ascribendum sit, quod lingua Latina et politiores artes per Germaniam sint restitutae, Lemgoviae 1580', führt Hamelmann unsern Tappe ebenfalls auf und weiß von ihm noch zu berichten, daß er ein Schüler Timann Kemeners und des Johannes Murmellius war.[2]) Das 'höchst gediegene Gymnasium', das Tappe nach Fränkels Ansicht besucht haben muß, ist also die Domschule in Münster, an der Kemener von 1500 bis 1530 als Rektor, Murmellius von 1500 bis 1513 (mit Unterbrechung) als Konrektor wirkte. Die durch Rudolf von Langen im humanistischen Sinne reformierte Anstalt war in dieser Zeit tatsächlich ein 'höchst gediegenes Gymnasium' und bekam sogar aus weiter Ferne, aus Pommern und Schlesien, Zuzug lernbegieriger Jünglinge.

1518 bezog Tappe, wie ich zu Fränkels Biographie ebenfalls nachtrage, die Universität Köln, wo er als Everardus Lunen bei der Artistenfakultät immatrikuliert wurde.[3]) Später studierte er auch in Italien, wo Paolo Bombace in Bologna sein Lehrer war, und seit 1525 in Wittenberg, wo er als Eberhardus Dape de Lunar eingeschrieben wurde.

Über sein späteres Wirken ist leider wenig bekannt. Hamelmann sagt, er habe in Köln und anderswo die schönen Wissenschaften vorgetragen.[4]) 1541 nennt er sich in seiner Schrift 'Waidwerck und Federspiel' in der Tat Bürger zu Köln und starb dort auch 1541.[1])

Zu Anfang der dreißiger Jahre kann er Konrektor an der münsterischen Domschule gewesen sein. Aus dieser Zeit fehlen uns leider genauere Nachrichten. Das damalige Lehrerkollegium wird in einer neulich von mir aufgefundenen Streitschrift Glandorps aufgezählt. Da kommt 'Everhardus conrector' vor, aber der Zuname fehlt leider.[2])

Hamelmann erwähnt an der zuerst genannten Stelle noch, Tappe habe im zehnten Sprichwort der neunten Centurie versprochen, die westfälischen Sprichwörter noch ausführlicher zu behandeln. Das Zitat ist aber leider falsch, weil Tappes Sammlung nur sieben Centurien hat, und welche Stelle Hamelmann eigentlich meint, habe ich nicht sicher feststellen können. Von einem 'aliud volumen' oder 'opus', das er noch plante, redet Tappe mehrfach. So verspricht er, in jenem Werk nachzuweisen, daß das Sprichwort 'Eyn Gott und ein pott' in den alten westfälischen Klöstern entstanden sei[3]), ferner, daß die Redensart 'Die sau hat den wein umbgestoßen' *natum ex historia* sei[4]), und an einer dritten Stelle[5]) sagt er: . . . *de his latius aliquando in alio opere dicemus, in quo rationem huius collationis Deo volente reddemus.* Die erste Stelle kann Hamelmann meinen, die beiden andern zeigen aber, daß es sich nicht um eine Spezialarbeit über die westfälischen Sprichwörter handelte. Klemens Löffler.

¹) Liber V, Bl. C 1ᵇ (bei Wasserbach S. 230). Ebenso Bl. C 2ᵃ (S. 231).

²) Bei Wasserbach S. 334.

³) Matrikel IV 94ᵃ. Rektorat 518, 107 (ungedruckt). Den Nachweis verdanke ich Herrn Archivar Dr. Keussen in Köln.

⁴) An der zuletzt genannten Stelle (Anm. 2).

¹) Kölnische Sprichwörter in der Ausgabe von 1539 z. B. Bl. 31ᵇ. 43ᵇ. 96ᵃ. 156ᵇ. 186ᵃ. 238ᵃ.

²) 'Iohannis Glandorpii Monasteriensis adversus impurum et maledicum Henrici Vruchteri Olphenii libellum responsio (Coloniae s. a.)', Bl. A 4ᵃ und B 8ᵃ.

³) Bl. 6ᵃ. ⁴) Bl. 34ᵃ. ⁵) Bl. 237ᵇ.

O. Flügel, Herbarts Lehren und Leben. (Aus Natur und Geisteswelt Nr. 164.) 156 S. 8°. geh. Mk. 1.—, in Leinwand geb. Mk. 1.25. Leipzig 1907, B. G. Teubner.

Der durch mehrfache Darstellungen der Lehre Herbarts bereits vorteilhaft bekannte Verfasser hat sich bei der vorliegenden Arbeit von dem Bestreben leiten lassen, nicht 'eine enzyklopädische Übersicht über

Herbarts System, nicht einen Abriß der einzelnen Disziplinen zu geben, sondern das für sein System und seine Person Charakteristische nach der Methode des Denkens und den Ergebnissen seiner Forschung kenntlich zu machen'. Diese Absicht ist dem Verfasser auch aufs beste gelungen; in sechs Kapiteln stellt er Herbarts Ansichten über Metaphysik, Psychologie, praktische Philosophie (Ästhetik und Ethik), Pädagogik, Religionsphilosophie, Begriff und Einteilung der Philosophie (Logik) zusammen, stetig darauf bedacht, auch Herbarts Verhältnis zu Kant, Schiller, Fichte u. a. deutlich erkennen zu lassen. Den Schluß bildet ein Überblick über Herbarts Leben. Paul Stötzner.

P. Hensel, Rousseau. (Aus Natur und Geisteswelt Nr. 180.) 122 S. 8°. geh. Mk. 1.—, in Leinwand geb. Mk. 1.25. Leipzig 1907, B. G. Teubner.

P. Hensel läßt seiner Darstellung der Hauptgedanken J. J. Rousseaus nicht ein Lebensbild, sondern eine Charakterskizze voraufgehen. Auf diese folgt dann in den Abschnitten über Geschichtsphilosophie, Rechtsphilosophie, Erziehungslehre, die neue Héloise und Religionsphilosophie eine außerordentlich klare, zum Teil schwungvoll geschriebene Erläuterung von Rousseaus Lehren, wobei besonders dessen Einfluß auf die deutschen Dichter und Denker hervorgehoben wird; in dem Kapitel über die neue Héloise wird seine Einwirkung auf die Entwicklung des modernen Romans dargelegt. Auf einen Lebensabriß hat der Verfasser verzichtet, doch gewinnt der aufmerksame Leser, wenn er die am Schluß befindliche synchronistische Tabelle über Leben und Schriften Rousseaus gelegentlich zu Rate zieht, aus dem sehr zu empfehlenden Büchlein mit leichter Mühe ein klares Bild auch von den äußeren Lebensumständen des Genfer Philosophen.

Paul Stötzner.

Andrea Guarnas bellum grammaticale und seine Nachahmungen, herausgegeben von Johannes Bolte (Monumenta Germaniae paedagogica. Band XLIII). Berlin, A. Hofmann & Comp. 1908.

In der pädagogischen Literatur nehmen die Bella grammaticalia, eine Mischung von Schulkomödie und Lehrbuch, eine ganz eigenartige Stellung ein. Die Personifikation der grammatischen Begriffe erinnert lebhaft daran, wie im kirchlichen Schauspiele des Mittelalters die dogmatischen Begriffe personifiziert wurden. Wie man den Kampf der Tugenden mit den Lastern darstellte, so führte man auch den Streit der Nomina mit den Verbis gleichsam plastisch vor. Es war aber hiermit die offen ausgesprochene Absicht verbunden, das Interesse an den schwer faßbaren Begriffen zu erregen und das Erlernen der lateinischen Sprache zu erleichtern. Früher hat man diese eigenartige pädagogische Spielerei, die doch auch etwas mehr als eine solche ist und im XVI. und XVII. Jahrh. sich großer Beliebtheit erfreut hat, wenig beachtet, und es ist ein neues Verdienst des unermüdlichen Forschers Johannes Bolte, eine planmäßige Untersuchung über die bella grammaticalia angestellt zu haben. Das Resultat der mühsamen Forschung liegt jetzt vor und legt von neuem Zeugnis ab von der umfassenden Belesenheit, der glücklichen Gabe des Auffindens seltener Drucke, sowie von der klaren Art der Darstellung Boltes. Die 1511 erschienene Erstlingsschrift des Andrea Guarna aus Salerno (geb. um 1470, gest. bald nach 1517) führt den Titel: Grammaticae opus novum mira quadam arte et compendiosa excussum, wird aber von ihm selbst deutlicher bezeichnet als grammaticale bellum Nominis et Verbi regum de principalitate orationis inter se contendentium. In der Art einer Chronik wird erzählt, wie in dem Reiche der Grammatik ein Kampf zwischen Amo, dem Herrscher der Verba, und Poeta, dem Könige der Nomina, ausbricht und beide ihre Streitkräfte um sich sammeln. Da erscheinen beim Könige Amo die Adverbia, Inchoativa, Frequentativa, Anomala, Defectiva u. a., dem Könige Poeta stehen die Pronomina und Präpositionen bei. Neutral verhält sich das Partizipium; trotz seiner Vermittelung entbrennt ein heftiger Kampf, der zwar unentschieden bleibt, aber beiden Parteien schwere Verluste bringt. Das Verbum Facio wird seines Sohnes Facior beraubt, nimmt aber dafür Fio an Sohnes Statt; es fallen die Angehörigen von Inquio bis auf wenige, wie inquit usw., die Positiva

zu Melior, Maior, Minor, Plus, die Singulare zu Arma, Castra, Moenia u. a. m. Schließlich wählen beide Parteien zur Entscheidung des Streites drei Schiedsrichter, und zwar unter Beistimmung der Grammatiker Priscianus, Servius und Donatus — die berühmten italienischen Lateiner Thomas Inghirami, Pietro Marso und Raffaello Brandolino. Diese bringen einen Frieden zustande, dessen Bedingungen für den Unterricht im Lateinischen unbedingte Gültigkeit haben sollen. Mit Witz und in flüssiger Sprache ist die Erzählung geschrieben, die voll ist von Anspielungen auf italienische Verhältnisse. Wie beliebt Guarnas Werk bald wurde, zeigt die Zahl der Ausgaben, die sich allein im XVI. Jahrh. auf 75 beläuft. In den verschiedensten Ländern, namentlich aber in Deutschland, ist es immer wieder gedruckt worden. Hier fand es auch bald Nachahmungen, besonders in dem 1534 zuerst gedruckten Bellum grammaticale des Johannes Spangenberg, der, wie schon früher (vgl. Neue Jahrb. für Philologie und Pädag. 154, S. 445 ff.) nachgewiesen worden ist, Guarnas Opus für deutsche Verhältnisse umarbeitete, aber zugleich auch farbloser und nüchterner machte. Trotzdem ist seine Arbeit verhältnismäßig oft gedruckt worden. Von den anderen Bearbeitungen ist am interessantesten die 1694 in Greifswald erschienene poetische des Anklamer Konrektors Georg Manderssen. Weiter führt Bolte die zahlreichen französischen, englischen, italienischen, deutschen und schwedischen Übersetzungen auf, die bis 1811 erschienen sind, sowie die Dramatisierungen des Stoffes. Hierbei wird eine Fülle neuen Materials für unsere Kenntnis der Schulkomödien und Schulaufführungen geboten, die höchst dankenswert ist, denn immer noch fehlt uns eine einigermaßen vollständige Übersicht der Stoffe, die bei solchen Aufführungen behandelt worden sind. Besonders in Jesuitenschulen scheinen grammatische Fragen bei solchen Gelegenheiten erörtert und dargestellt worden zu sein. Nachwirkungen hat, wie Bolte nachweist, Guarnas Bellum grammaticale in verschiedener Richtung gehabt, wie u. a. des Schottelius Horrendum bellum grammaticale Teutonum antiquissimum von 1673 oder verschiedene Bella musicalia beweisen.

Der sehr lehrreichen Einleitung folgt der Abdruck von 13 Texten; es sind Guarnas Werk, die Bearbeitungen Spangenbergs (1534) und Pontanus' (1620), die metrische Bearbeitung Manderssens (1694), die Oxforder Studentenkomödie (ca. 1590), die Münchener Jesuitenkomödie von 1597, Prolog und Zwischenspiele aus dem Godefridus Bullonius (1596), Argumentum einer Mindelheimer Schulkomödie von 1759, zwölf Scenae aus Gilhausens Grammatica (1597), das Zwischenspiel Priscianus in der Schulkomödie Darius von J. V. Merbitz (1695), Begleitgedichte verschiedener Verfasser zu dem Bellum grammaticale, das um 1520 in Köln gedruckte lateinische Gedicht über den Streit der Glieder mit dem Magen und schließlich die grammatische Erklärung eines biblischen Bildes in französischen Versen, die in der Pariser Ausgabe des Bellum grammaticale von 1691 enthalten ist. Eine sehr ausführliche und, wie es sich bei Boltes Arbeit von selbst versteht, möglichst vollständige Bibliographie schließt den Band.

Vielleicht wird einer fragen, ob eine pädagogische Spielerei, wie die Bella grammaticalia, deren Gebrauch als Lehrbuch kaum ernstlich in Frage kam, eine solche umfassende Behandlung verdient. Unzweifelhaft aber muß diese Frage bejaht werden, denn für die Geschichte des grammatischen Unterrichts sind diese opuscula, die ihren Ursprung doch wohl in einem bewußten Gegensatz gegen die langweiligen und barbarischen mittelalterlichen Lehrbücher haben, sehr beachtenswert und in ihren weitgehenden Wirkungen von großem Einfluß auf das lateinische Sprach- und Stilgefühl gewesen. Gerade der Humor, der in ihnen steckt, kann nicht wirkungslos gewesen sein; was den Schülern sonst nur hölzern, langweilig, ja tot erschien, bekam hier in gewissem Sinne Bewegung und Leben. Deshalb verdient dieser Zweig der grammatischen Literatur wohl Beachtung, und wir sind J. Bolte für seine ausgezeichnete Arbeit zu lebhaftem Danke verpflichtet.

Martin Wehrmann.

DIE LEHRERBIBLIOTHEKEN DER HÖHEREN SCHULEN, IHRE BEDEUTUNG FÜR SCHULE UND WISSENSCHAFT UND IHRE ZWECKMÄSSIGE KÜNFTIGE GESTALTUNG

Vortrag[1]), gehalten auf dem dritten Verbandstage des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands in Braunschweig am 14. April 1908

Von Richard Ullrich[2])

Es ist das erste Mal, daß ein Vortrag über die Verhältnisse der Lehrerbibliotheken der höheren Schulen auf die Tagesordnung einer allgemeinen Versammlung akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands gesetzt worden ist. Schon darin erblicke ich einen Fortschritt, den wir dankbar zu begrüßen haben. Denn es ist damit anerkannt, daß ihre Förderung nicht etwa nur eine bibliothekarische Angelegenheit ist, sondern eine allgemeine Frage des Standes und der höheren Schule. Daraus ergibt sich aber auch für jedes Mitglied des Standes, nicht die Schulbibliothekare allein, die Pflicht, die Bedeutung dieses festen Bestandteils des Schulorganismus für die Tätigkeit des Lehrers besser zu würdigen und an seiner künftigen Ausgestaltung wirksamer mitzuarbeiten, als dies bisher geschehen ist, im einzelnen und im ganzen.

Unsre Lehrerbibliotheken bedürfen der Förderung noch sehr, es muß 'etwas geschehen', ihre Wirkung zu stärken — diese Empfindung haben viele. Über Ziele und Wege aber besteht noch Unklarheit. Das kommt daher, daß die Kenntnis ihrer Verhältnisse nicht so verbreitet ist, wie man wünschen sollte.

---

[1]) Der Vortrag bildete den letzten Teil der Tagesordnung der Versammlung und mußte auch der vorgerückten Zeit wegen erheblich gekürzt werden. Hier erscheint er in der ursprünglich beabsichtigten Form und um eine Reihe von Zusätzen vermehrt, wie Namen, Daten und vor allem Literaturangaben. Ein für allemal sei auf drei Stellen verwiesen, an denen der Verfasser selbst sich in verschiedener Art mit dem Gegenstande beschäftigt hat, nämlich: a) Benutzung u. Einrichtung d. Lehrerbibl. a. höh. Schulen. Praktische Vorschläge zu ihrer Reform, Berlin 1905, Weidmann, XX u. 148 S., b) Lehrerbibl. d. höh. Schulen, in Reins Enz. Hdb. d. Päd. ²V, 1906, S. 428—452, c) Programmwesen u. Programmbibl. d. höh. Schulen in Deutschland, Österreich u. d. Schweiz. Übersicht d. Entwicklung i. 19. Jahrh. u. Versuch einer Darstellung d. Aufgaben f. d. Zukunft, Berlin 1908, Weidmann, XXIV u. S. 81—767 (im folgenden zitiert: a) Ben. u. Einr., b) Reins Hdb. V, c) Programmwesen). Zu c) vgl. jetzt F. Paulsen, MS. f. höh. Sch. VII, 1908, S. 233—237.

[2]) Die Ausführungen des Vortragenden, insbesondere Teil II 2,c, wurden durch eine Ausstellung von Originalphotographien unterstützt, auf denen Innenräume von Lehrerbibliotheken Deutschlands, Österreichs und der Schweiz zur Anschauung gebracht waren.

Aber erst Kennen erweckt Interesse, und Interesse schafft Fortschritt, den wir noch an gar manchen Stellen vermissen.

Denn es lagert viel Staub auf diesen Sammlungen. Nicht bloß der Jahrhunderte; das ist begreiflich, hat sogar sein Gutes. Sondern auch schon der Jahre; das aber verlangt nach Abhilfe. Man fragt sich mit Recht: 'Muß das so bleiben? Läßt sich nicht bessern, gründlich und dauernd?' Ich meine wohl.

Werfen wir einen kurzen Blick auf die Entwicklung des Bibliothekswesens außerhalb der höheren Schulen in den letzten beiden Jahrzehnten. Sie ist großartig zu nennen, beispiellos großartig sogar. Staats- und Stadtbibliotheken, Volksbibliotheken und Lesehallen, Behörden- und Parlamentsbibliotheken, Vereins- und Fachbibliotheken jeder Art haben gewaltige Fortschritte gemacht[1]); die Einrichtungen der einzelnen Sammlungen sind verbessert, Zusammenhänge im großen angebahnt worden. Besonders die zahlreichen Bibliotheken der Universitätsinstitute[2]), den Lehrerbibliotheken in mancher Hinsicht vergleichbar, gewähren nun schon seit mehreren Jahrzehnten bei ihrer freien Verfassung den jungen Studenten eine Möglichkeit des Arbeitens, die vorbildlich zu nennen ist.

Und bei uns? Auch hier ist manches geschehen, die Bestände nutzbar zu machen. Es wäre unbillig, das zu verkennen. Die Mittel für ihre Vermehrung sind nicht unbedeutend — sie betragen jährlich im Deutschen Reiche insgesamt gegen eine halbe Million Mark[3]) —, Hunderte von Verwaltern widmen den Lehrerbibliotheken hingebende Arbeit, die Behörden haben geeignete Maßnahmen[4]) zu ihrer Hebung getroffen. So hat, um nur einiges zu erwähnen, die österreichische Regierung die Bibliotheksverhältnisse ihrer Mittelschulen vor 12 Jahren auf neue Grundlagen gestellt[5]), in Preußen ist ein Leihverkehr zwischen der Königl. Bibliothek in Berlin bezw. den Universitätsbibliotheken und den höheren Schulen eingerichtet worden[6]), der besonders den entlegeneren Provinzialanstalten zu gute kommt. In Württemberg haben sich die Schulbibliothekare zu einer Vereinigung zusammengeschlossen.[7]) Auch die literarische Tätigkeit hat eingesetzt und besonders nach der bibliotheksgeschichtlichen Seite Schätzenswertes geleistet.[8]) Dennoch haben nicht wenige die Empfindung, daß zwischen Mitteln und Leistungen vielfach noch ein Mißverhältnis besteht, besonders diejenigen, die versucht haben, einen Überblick über die Verhältnisse auch im ganzen zu gewinnen. Eine Lebensfrage ist die Verfassung dieser Sammlungen für die höheren Schulen gewiß grade nicht. Rührige Persönlichkeiten werden auch auf diesem Gebiete Wege zu finden wissen, sich

---

[1]) Vgl. Ben. u. Einr. S. 1 ff.

[2]) Vgl. Zeitschr. f. d. Gymn.-W. LX, 1906, S. 766 und G. Naetebus Ztbl. f. Bibl. XXIII, 1906, S. 341—365.

[3]) Ben. u. Einr. S. III und 58—62.

[4]) Die wichtigsten sind verzeichnet in Reins Hdb. V 429—431.

[5]) Erlaß vom 30. Dez. 1896, a. a. O. S. 431. [6]) 31. Okt. 1897, a. a. O. S. 430.

[7]) Vgl. hierüber Programmwesen S. 609 m. Anm. 3.

[8]) Einiges ist angeführt in Reins Hdb. V 449 f.

wissenschaftliche Hilfsmittel ihrer Arbeit zu verschaffen, wenn die Lehrerbibliothek ihrer Schule versagt. Aber man möchte doch, daß wenigstens ein kleiner Teil des Lebens und der Bewegung, die heute durch unser ganzes Schulleben geht, auch diese Sammlungen ergriffe, die z. T. schon so lange eine feste Einrichtung jeder einzelnen höheren Schule sind. Man darf auch mit Recht erwarten, daß das gewaltige geistige Kapital, das in den Lehrerbibliotheken angehäuft ist und sich stetig mehrt, die erhofften Zinsen wirklich trage. Zu dem Zwecke werden wir kurz zu erwägen haben, was diese Bibliotheken für Schule und Wissenschaft bedeuten (I), und wollen dann auf dieser Grundlage eingehender untersuchen, welche Gestaltung in Zukunft die zweckmäßigste sein möchte, ihre Bedeutung zu erhalten und zu mehren (II).

Vorher nur einige Bemerkungen über die Art der Behandlung des Stoffes und die Quellen. Die Fülle des Stoffes ist groß. Es ließe sich leicht ein Buch über den Gegenstand schreiben, was in absehbarer Zeit auch geschehen soll.[1]) Hier lassen sich nur Umrisse geben, vom Wichtigen das Wichtigste, auch nicht alle Einwände widerlegen, die sich hier und da aufdrängen. Daß ich die Schwierigkeiten gleichwohl zu würdigen weiß, die der zeitgemäßen Gestaltung unsrer Bibliotheksverhältnisse an nicht wenigen Orten noch entgegenstehen, werden mir alle gern glauben, die meine früheren Arbeiten kennen (o. S. 361 Anm. 1). Auch daß ich hier von mir selbst sprechen muß, liegt in der Natur der Sache. Die Quellen literarischer Art, besonders in methodischer Richtung, aus neuerer Zeit sind spärlich.[2]) Darum muß noch andres hinzukommen, was mir für eine erfolgreiche Behandlung des Gegenstandes und als Grundlage für jede künftige Gestaltung gradezu unerläßlich scheint, die anschauliche Kenntnis der Einrichtungen einer möglichst großen und wiederum unter verschiedenen Bedingungen arbeitenden Zahl von Lehrerbibliotheken selbst, die Anknüpfung unmittelbarer Beziehungen zu dem Kreise ihrer Verwalter und Benutzer. Beides habe ich zu erfüllen gesucht, soweit es dem einzelnen möglich ist. Ich habe in den letzten Jahren mehrere Ferienmonate auf den Besuch zahlreicher Schulen und ihrer Bibliotheken (gegen 150) in Deutschland, Österreich und der Schweiz verwendet und daraus wie aus lebendigem Verkehr, persönlichem und weiterhin brieflichem, mit den zu ihnen in Beziehung stehenden Kreisen Anregungen gewonnen, die, wie ich hoffe, für die richtige Erkenntnis ihrer Bedeutung wie für ihre künftige Gestaltung nicht ohne Frucht bleiben werden. Es ist mir ebenso Bedürfnis wie Pflicht, schon hier in Kürze[3]) allen zu danken, die mir bei der Erreichung meiner Zwecke im großen und kleinen behilflich

[1]) Es wird darin vieles, was in der S. 361 Anm. 1 unter a) angeführten Schrift nur angedeutet werden konnte, eingehender behandelt werden, besonders das Technische und das auf die Verhältnisse in Österreich und der Schweiz Bezügliche. Auch die deutschen Bundesstaaten außerhalb Preußens werden zu berücksichtigen sein. Vor allem soll die Darstellung durch Abbildungen unterstützt werden.

[2]) Die wichtigsten sind zusammengestellt in Reins Hdb. V 452.

[3]) Genauerer Bericht wird in dem Anm. 1 angeführten Werke erstattet werden.

gewesen sind, Besichtigungen der Bibliotheken gestattet, amtliches Material zur Verfügung gestellt, Auskünfte der verschiedensten Art bereitwilligst erteilt und zu dieser ideellen Hilfe mehrfach auch materielle gefügt haben, den Unterrichtsverwaltungen mehrerer Staaten, besonders Preußens und Österreichs, Direktoren, Schul- und auch Fachbibliothekaren, einer großen Anzahl andrer Amtsgenossen, nicht am wenigsten auch der Weidmannschen Buchhandlung, die, wie so vielen wissenschaftlichen und Schulangelegenheiten, so auch dieser ihr freundliches und tätiges Interesse bezeigt hat. So hat an allem, was hier nur in Kürze gegeben werden kann, um später ausgeführt zu werden, schon ein so großer Kreis der maßgebenden Instanzen mitgearbeitet, daß sich daraus für eine gedeihliche Entwicklung der gesamten Verhältnisse wohl gute Hoffnung schöpfen läßt. Besonders hat sich kollegiale Solidarität, die auch unsres Standes Ehre und Freude in immer steigendem Maße wird — gerade durch unsern Verband — in so erfreulichem Umfange bewährt, daß es auch auf diesem Gebiete an zuverlässigen Bürgschaften für die Zukunft wohl nicht fehlt. Der einzelne vermag auch hier wenig, die Gesamtheit alles.

I. Bedeutung für Schule und Wissenschaft

Was bedeuten die Lehrerbibliotheken für Schule und Wissenschaft, als eine Einrichtung, die neben den großen Landes- und Universitätsbibliotheken und andren bedeutenden Sammlungen ihre besondere Berechtigung haben und eigenartige Wirkung entfalten soll?

1. Der nächste Zweck jeder einzelnen Lehrerbibliothek ist der, daß sie den Lehrern der betr. Schule diejenigen größeren Werke und wichtigeren Zeitschriften in angemessener Auswahl dauernd zur Verfügung stellt, die sie zur Vorbereitung auf den Unterricht, besonders in den oberen Klassen, und für ihre wissenschaftliche Fortbildung nötig haben, aber aus naheliegenden Gründen sich selbst nicht alle anschaffen können. Johannes Schulze[1]) hat die Lehrerbibliotheken als ständige Einrichtung jeder höheren Schule in Preußen vor mehr als acht Jahrzehnten ins Leben gerufen. Wenn dieser weitausschauende Organisator, dem das höhere Schulwesen (nicht Preußens allein) fast auf allen Gebieten grundlegende, z. T. heute noch wirksame organisatorische Maßnahmen[2]) zu verdanken hatte, trotz äußerster Finanznot des Staates nach den Freiheitskriegen, auch trotz bedeutender, damals schon bestehender größerer Sammlungen wissenschaftlicher Art für jede höhere Schule eine eigene Lehrerbibliothek für nötig hielt, so waren es gewiß gute Gründe[3]), die ihn dazu bestimmten. Er

---

[1]) Vgl. über ihn C. Varrentrapp, J. Schulze und das höhere preuß. Unterrichtswesen i. s. Zeit, Leipzig 1889, Teubner, XVI u. 583 S., bes. S. 401.

[2]) S. a. Programmwesen S. 131.

[3]) Es ist wohl mit Wahrscheinlichkeit anzunehmen, daß er sich darüber auch in einer entsprechenden Verfügung geäußert haben wird. Doch ist davon bisher nichts bekannt geworden. Indessen setzen alle späteren einschlägigen Verfügungen, die in den Quellenwerken von Neigebaur, Rönne und Wiese-Kübler abgedruckt sind (vgl. über diese Programmwesen S. 88f.), die Schulzesche Regelung voraus.

hatte, wie bekannt, von der wissenschaftlichen Arbeit der Lehrer eine hohe Meinung und förderte sie, wo und wie immer er konnte. Sollte nun diese Arbeit in die Tiefe gehen, so bedurfte sie vor allem für längere Zeit der notwendigen wissenschaftlichen Hilfsmittel. Diesem Zwecke entsprachen aber grade solche zunächst für einen kleinen Kreis von Benutzern bestimmte Fachbibliotheken, wie sie in den Lehrerbibliotheken nun zu einer festen Einrichtung wurden. Sie allein konnten mit einer zwar kleinen, aber gut ausgewählten Zahl von bedeutenden Werken und Zeitschriften (deren es ja damals für das Gebiet der höheren Schule überhaupt noch nicht allzu viele gab) jedem Lehrer dauernd wesentliche Hilfe leisten. Natürlich nicht ausschließlich. Denn alles boten sie ihm damals so wenig, wie dies jetzt möglich ist. Die Anlage und Pflege einer für persönliche Bedürfnisse bestimmten Privatbibliothek ist durch sie nicht entbehrlich geworden.

Gewiß war es zu Schulzes Zeit notwendiger, die wissenschaftliche Förderung des Standes, der noch im Werden war, auch durch die Lehrerbibliotheken zu betonen, als jetzt, wo er Jahrzehnte erfolgreicher Arbeit für Schule und Wissenschaft hinter sich hat.[1]) Die großen wissenschaftlichen Bibliotheken der Staaten und Städte sind seitdem erstaunlich gewachsen, die Möglichkeit ihrer Benutzung aus der Ferne ist ungemein erleichtert worden, auch für die Lehrer. Der schon erwähnte Leihverkehr (S. 362) kommt den höheren Schulen noch besonders zu gute. Dennoch hat für ihren ersten und nächsten Zweck die Lehrerbibliothek jeder einzelnen Schule noch genau dieselbe Bedeutung, wenn nicht höhere, wie vor Jahrzehnten. Denn auch der Kreis der Benutzer der großen Sammlungen ist immer gewaltiger geworden, im Zusammenhange damit aber die Leihfrist naturgemäß immer kürzer. In Preußen ist sie jetzt meist auf drei Wochen beschränkt.[2]) Und grade wichtige, aber teure, dazu viel begehrte Werke, große Handbücher, Sammelwerke, neuere Zeitschriftenbände, Programmsammelbände u. a. m. werden außerdem im Leihverkehr nur auf noch kürzere Zeit oder gar nicht versendet.[3]) Hier tritt also wiederum die Lehrerbibliothek mit ihren langen Leihfristen zweckmäßig ein; die auf sie verwendeten Mittel tragen an dieser Stelle die besten Zinsen. Am meisten natürlich in den vielen Hunderten von wissenschaftlichen Mittelpunkten weit abgelegenen Kleinstädten mit nur einer höheren Schule. Es ist so überaus wichtig, daß den Tausenden von Lehrern, die dort ihre Arbeit leisten, ihre Schule auch um ihrer Bibliothek willen lieb wird. Die Förderung der Einrichtung grade an solchen Orten hat besonders idealen Wert, auch als ein Gegengewicht gegen mancherlei geistige Öde, die sich aus bekannten Gründen dort leichter einstellt als anderswo.

Ist die Lehrerbibliothek der einzelnen Schule aber nicht vielleicht in den Universitätsstädten, vor allem in den Großstädten mit ihrer Fülle bedeutender wissenschaftlicher Sammlungen entbehrlich geworden, grade im Zusammen-

[1]) Programmwesen S. 323—410. 410ff. 471ff.

[2]) Vgl. z. B. die Benutzungsordnung f. d. Kgl. Bibliothek z. Berlin vom 6. Febr. 1905 (und 30. Sept. 1905).

[3]) Ebenda § 32.

hange mit der oben (S. 362) angedeuteten Entwicklung? Auf den ersten Blick könnte es so scheinen. Der Lehrer hat es doch hier so bequem, alle möglichen Bibliotheken zu benutzen; wozu soll man die nicht unerheblichen Summen aufwenden, an fünf, zehn und mehr höheren Schulen im wesentlichen die gleichen Werke und Zeitschriften anzuschaffen? So ist man in der Tat, um dieser gewiß augenscheinlichen Zersplitterung der Mittel zu begegnen, auch um an Kosten zu sparen, seinerzeit in zwei Großstädten[1]) in Erwägungen darüber eingetreten, den einzelnen Schulen nur Handbibliotheken zu belassen, die sonst vorhandenen Bestände aber in geeigneter Weise zu konzentrieren, aber doch von dem Gedanken wieder zurückgekommen, nachdem sich die einzelnen Schulen dagegen ausgesprochen hatten.[2]) In einer andren Stadt[3]), derselben, die schon seit Jahrzehnten keine Mittel für wissenschaftliche Beilagen zu den Jahresberichten mehr bewilligt[4]), hat man die Schulen tatsächlich in der Hauptsache auf Handbibliotheken beschränkt und als eine Art von Ersatz einen Zeitschriftenzirkel durch Vermittlung der Stadtbibliothek eingeführt.[5]) Doch hat dies Beispiel nur ganz vereinzelt Nachfolge gefunden.[6]) An andren Orten, wo in neuerer Zeit eine Regelung in ähnlicher Richtung nahe zu liegen schien, ist man doch zu dem Grundsatz, daß jeder Schule eine eigene, voll auszugestaltende Lehrerbibliothek zukomme, zurückgekehrt.[7]) Mit Recht. Die Gründe liegen in dem, was schon im allgemeinen von dem Kreise der Benutzer und der Länge der Leihfristen bei den großen wissenschaftlichen und den kleineren Lehrerbibliotheken gesagt worden ist. Denn auch für den Lehrer in der Großstadt kommt es grade darauf an, bestimmte Werke nicht bloß lange behalten, sondern sie gegebenenfalls auch schnell bekommen zu können. Und grade die größten Bibliotheken versagen, wie bekannt, auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Schulliteratur recht oft. Auch scheint mir die Selbständigkeit jeder einzelnen Schule und ihrer Bibliothek ein beachtenswerter Gesichtspunkt. Diese würde aber durch einen ihr auferlegten Anschluß an eine Stadtbibliothek z. B., die nicht der nächsten Schulaufsichtsbehörde, in Preußen also dem Provinzialschulkollegium, untersteht, leicht beeinträchtigt. Freiere Anschlüsse dieser und ähnlicher Art scheinen mir durchaus zweckmäßig, in Schulkreisen noch viel zu wenig beachtet. Es wird darüber später noch ein Wort zu sagen sein (vgl. u. S. 396).

---

[1]) Berlin und Breslau.

[2]) Vgl. darüber Ben. u. Einr. S. 35 Anm. 1 und Programmwesen S. 467 m. Anm. 1.

[3]) Hannover.

[4]) Vgl. Wiese-Irmer IV 441 und Programmwesen S. 213 m. Anm. 1.

[5]) Ebenda S. 468 Anm. 1.

[6]) So z. B. an der neuen Realschule in Lübeck, vgl. deren Jahresber. 1906 S. 9 und S. Schwarz, Schule u. Bibliothek, Lübeck. Blätter XLVIII, 1906, S. 564—566; s. a. S. 550ff.

[7]) So in Steglitz OR., deren Lehrer zuerst die Bibliothek des Gymnasiums mitbenutzten; s. a. Magdeburg, Jahresber. d. Guerickeschule 1906, wo S. 28 sehr beherzigenswerte Worte gesagt sind, die auch allgemeinere Beachtung verdienen. Eigenartig sind die Verhältnisse in Metz, wo das Lyzeum und die Oberrealschule eine gemeinsame Lehrerbibliothek haben; doch liegen dort beide Anstalten auf demselben Grundstück.

Daß die Lehrerbibliothek auch reiferen Schülern der oberen Klassen bei geeigneter Anleitung durch die Lehrer sehr nützlich sein kann, will ich hier nur andeuten. In früheren Zeiten hat ja in der Regel überhaupt zwischen Lehrer- und Schülerbibliothek keine Trennung bestanden, zu der man später aus praktischen, guten Gründen gekommen ist. So ist die alte Tradition, nach der 'in der Woche einige Stunden dazu angewendet werden müssen, in welchen die Gymnasiasten auf die Bibliothek gehen und daselbst unter einiger Anleitung *cognitionem librorum* erlangen mögen', in der einen oder anderen Form noch an manchen Anstalten lebendig, nicht bloß am Marienstifts-Gymnasium zu Stettin, aus dessen Geschichte[1]) diese Notiz entnommen ist. Im Zusammenhange mit der 'freieren Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe', über die in diesen Tagen so lebhaft verhandelt wird[2]), scheint eine weitere Ausdehnung des schönen Brauchs empfehlenswert, innerhalb gewisser Grenzen natürlich. Denn in erster Linie dient die Lehrerbibliothek eben dem Zwecke, dem Lehrer das Wesentliche von dem zu bieten, was er für Unterricht und Fortbildung braucht.

2. Mehr als diesen nächsten Zweck werden die jüngeren Lehrerbibliotheken nicht erfüllen können. Man wird ihn auch deswegen im allgemeinen festhalten müssen, um zu weit gehende Ansprüche einzelner abzuweisen, die sich hier und da geltend machen mögen. Aber es geschieht doch auf diesem Gebiete wie anderwärts, daß langsame, aber stetige Entwicklung die Zwecke allmählich verschiebt, daß schon nach verhältnismäßig kurzer Zeit die Lösung von Aufgaben möglich wird, an die man zunächst nicht dachte. Auch die kleinen Lehrerbibliotheken wachsen. Band reiht sich an Band, ein Jahrgang wertvoller Zeitschriften an den andern. So ergibt sich nach einigen Jahrzehnten, unter günstigen Verhältnissen wohl noch früher, ein Bestand, dessen Bedeutung allmählich immer mehr über den ersten und nächsten Zweck der Sammlungen hinausreicht und wohl geeignet ist, den Lehrer zu selbständiger, auch produktiver wissenschaftlicher Tätigkeit anzuregen und ihm einen nicht unerheblichen Teil der dazu nötigen Hilfsmittel zu gewähren, wieder mit dem unschätzbaren Vorteile, die Werke schnell zu erhalten und Monate lang ununterbrochen benutzen zu können. Nicht auf allen Gebieten natürlich — denn besonderen Liebhabereien des einzelnen können unsere Sammlungen nicht wohl dienen —, aber doch für den gesamten Kreis des höheren Schulwesens und der damit zusammenhängenden Fachwissenschaften. Schon die zahlreichen Bibliotheken von 5000 Bänden

---

[1]) Vgl. schon Ben. u. Einr. S. 59 Anm. 1 und S. 71 Anm. 1. In der mit diesem Vortrage verbundenen Ausstellung (s. o. S. 361 Anm. 2) konnten dank dem freundlichen Entgegenkommen des jetzigen Verwalters der Bibliothek, Herrn Prof. Dr. E. Walter, einige Blätter vorgelegt werden, die diesen inmitten seiner Schüler, Kunstblätter erläuternd, zeigen und den Betrieb überhaupt charakterisieren.

[2]) So brachte auch die Braunschweiger Tagung von 1908 ein Referat von Rektor Prof. Dr. U. Schaarschmidt (Chemnitz Rg.), an das sich eine lebhafte Debatte knüpfte; vgl. die Berichte darüber in den Fachblättern.

können dem immerhin kleinen Kreis des Lehrerkollegiums einer höheren Schule in dieser Beziehung recht wertvolle Dienste leisten, und wir haben doch allein in Preußen jetzt schon gegen 150 Lehrerbibliotheken, die einen Bestand von etwa 10000 Bänden aufweisen, von größeren, die bis an 30000 oder 40000 heranreichen, ganz zu schweigen.[1]) Die alte, neuerdings grade in unsren Kreisen vielfach erörterte Frage, ob der Lehrer auch heute noch Gelehrter und Forscher sein soll und sein kann, will ich hier nicht aufrollen.[2]) Das würde zu weit führen. Ich verhehle allerdings nicht, daß ich durchaus der Meinung Paulsens[3]) bin, daß es ein Unglück für den Stand wäre, wenn seine Mitglieder die lebendige Fühlung mit der Wissenschaft verlören und es aufgäben, sich auch aktiv an ihrer Pflege zu beteiligen. Die doppelte Tatsache stelle ich nur fest, daß auch heute noch Hunderte von Lehrern wirklich Gelehrte sind, zum Teil bedeutenden Rufes[4]), und daß alle über die ersten Anfänge hinausgewachsenen Bibliotheken der höheren Schulen ihnen einen erheblichen Teil der Hilfsmittel für ihre wissenschaftliche Arbeit zu liefern vermögen. Nicht bloß in früheren Jahrzehnten, wo es noch keinen offiziellen Leihverkehr mit den großen Bibliotheken gab und deren unmittelbare Benutzung durch den einzelnen, nicht an demselben Orte Wohnenden sehr erschwert war, haben sie diesen Mangel trefflich ausgeglichen; sie tun es auch jetzt noch. Es ist natürlich, daß der offizielle Leihverkehr grade für die produktive wissenschaftliche Tätigkeit auch des nicht am Orte wohnenden Lehrers mehr leisten kann als für die unmittelbare Praxis des Tages. Denn es ist nicht grade immer nötig, die betr. Werke lange zu haben; wenn man sie nur überhaupt benutzen kann. Viele kann man aber eben überhaupt nicht haben (o. S. 365). Da ist die Lehrerbibliothek wieder der geschätzte Helfer, und am meisten in den kleinen Orten.

Wir sehen also, daß der Durchschnitt unsrer Lehrerbibliotheken für den nächsten Bedarf der Praxis und Fortbildung des Lehrers nützliche und notwendige, durchaus unersetzliche Dienste leistet, und weiter, daß ein erheblicher Teil von ihnen, mindestens die Hälfte, wenn nicht mehr, auch weitergehenden

[1]) Ich bemerke dies zur Ergänzung und Berichtigung der in Ben. und Einr. S. 51 ff. gemachten Angaben. Genauere Nachweise werden in dem S. 363 genannten Werke erfolgen, für welches die Benutzung des infolge des Erlasses vom 1. Dez. 1904 eingegangenen Materials gestattet worden ist (vgl. darüber Ben. u. Einr. S. III Anm. 1 und Reins Hdb. V 430 f.).

[2]) Auch auf der Braunschweiger Versammlung von 1908 wurde Bemerkenswertes darüber gesagt, so in dem Festvortrage von GL. Dr. F. Weber (München) über den 'Anteil des höheren Lehrerstandes an dem Geistesleben der deutschen Nation' und besonders auch von dem Vertreter der Universität Göttingen, Prof. Dr. Ed. Schwartz, in seiner eindrucksvollen Ansprache, die in den Preßberichten z. T. kaum erwähnt worden ist.

[3]) Vgl. dazu besonders dessen Aufsatz 'Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt', Braunschweig 1902, Vieweg u. Sohn, 16 S. (schon vorher in zwei Zeitschriften erschienen, s. Programmwesen S. 127 Nr. 126), sowie den Vortrag, mit dem der erste deutsche Oberlehrertag in Darmstadt 1904 eröffnet wurde, 'Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand im Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur', Braunschweig 1904, Vieweg u. Sohn, 31 S., endlich neuerdings MS. f. höh. Sch. VII, 1908, S. 234 ff.

[4]) Vgl. o. S. 365 Anm. 1.

wissenschaftlichen Ansprüchen in gewissem Umfange genügen kann. Daß Staat und Schule ein Interesse daran haben, diesen Zustand aufrecht zu erhalten, brauche ich nicht erst zu beweisen.[1]) Jedenfalls geben uns Vergangenheit und Gegenwart wertvolle Gesichtspunkte an die Hand, enthalten aber auch ernste Mahnungen, das Niveau der Sammlungen soweit als möglich zu heben, in großen Städten und ganz besonders in kleinen.

3. Können unsre Bibliotheken oder wenigstens ein Teil von ihnen aber vielleicht noch mehr leisten, oder vielmehr, dürfen sie es? Denn es sind doch Lehrerbibliotheken oder, besser gesagt, Schulbibliotheken! Würden die bisher (unter 1 und 2) charakterisierten Zwecke nicht gefährdet, wenn man die Ziele weiter stecken wollte? Man braucht sie, meine ich, nicht erst zu stecken, sie sind durch die Entwicklung selbst schon vorgezeichnet, grade wie bei anderen Fachbibliotheken.

Die freiere Auffassung vom Zwecke der Büchersammlungen, die sich glücklicherweise immer mehr durchsetzt, ist nicht mehr auf die ganz großen Bibliotheken der Staaten und Städte beschränkt, die schon satzungsmäßig allen vertrauenswürdigen Personen offen stehen. Auch kleinere, aber oft sehr wertvolle Fachbibliotheken von Behörden, Vereinen usf. sind mit wenigen Ausnahmen längst dazu übergegangen, ihre Bestände auch über den Kreis derjenigen hinaus nutzbar zu machen, für die sie ursprünglich bestimmt waren — immer vorausgesetzt natürlich, daß deren berechtigte Interessen nicht leiden. So melden sich denn seit langem auch bei unseren Lehrerbibliotheken, sobald sie nur erst auf einige Tausend Bände angewachsen sind, Benutzer außerhalb der Schule, besonders wegen der auf großen Bibliotheken nicht möglichen längeren Leihfristen, ehemalige Schüler der Anstalten, nicht bloß Studenten, sondern auch reifere Männer, natürlich auch Kollegen a. D. Auch das gebildete Publikum klopft an, was besonders in kleinen Landstädten ohne andre Bildungsmittel geradezu idealen Wert hat. In Westfalen z. B. ist die Sache durch das Verhältnis, in dem eine größere Anzahl von Lesevereinen zu den Lehrerbibliotheken steht, fast systematisch ausgebildet worden.[2]) Man kann nur wünschen, daß festere Beziehungen zwischen Schule und Publikum, zu denen u. a. auch dieser Weg führt, sich immer häufiger knüpfen. Beide Teile können dadurch nur gewinnen; für die Schule und ihre Lehrer wird auch hier Gelegenheit sein, dann und wann ein aufklärendes Wort zu sprechen, dessen ein Publikum dringend bedarf, das nur zu oft durch den weniger gewissenhaften Teil der Tagespresse gegen die Schule und ihren Betrieb eingenommen wird.[3])

[1]) Vgl. auch die Bemerkungen von P. Wendland in der Schrift 'Universität und Schule' (Vorträge auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 25. Sept. 1907 zu Basel, gehalten von F. Klein, P. W., Al. Brandl, Ad. Harnack, Leipzig und Berlin 1907, Teubner, 88 S.) S. 22; zu seiner Bemerkung über die Erhöhung der Mittel der Schulbibliotheken vgl. u. S. 374.

[2]) Man findet in den Jahresberichten vieler Anstalten dieser Provinz schätzbares Material.

[3]) Auch die Programme der Anstalten, Jahresberichte und wissenschaftliche Beilagen in gleicher Weise, dienen diesem Zwecke; vgl. Programmwesen S. 285 ff. 530 ff. u. ö.

Alle solche Beziehungen unsrer Bibliotheken berühren sich aber immerhin noch mit dem Kreise der zuerst genannten Benutzer, weil sie alle diejenigen umfassen oder doch umfassen können, die ein gegebenes Verhältnis zu der betr. Schule von vornherein haben. Nicht so bekannt ist es aber, daß die Wirkung zahlreicher alter, großer Lehrerbibliotheken innerhalb und außerhalb Preußens, die z. T. schon vor der Organisation Joh. Schulzes bestanden und jetzt eine Geschichte von Jahrhunderten hinter sich haben[1]), auch in die Kreise der eigentlichen Gelehrten hineinreicht. Diese nehmen, wie jeder der betr. Schulbibliothekare weiß, gewisse Sammlungen um besonderer ihnen eigentümlicher Bestände willen nicht selten in Anspruch.[2]) Es würde das noch in weit erheblicherem Umfange geschehen, wenn grade diese älteren Bibliotheken in größerer Zahl gedruckte Kataloge[3]) besäßen, was z. Z. erst bei einem kleinen Bruchteil von ihnen der Fall ist. Ich kann das nicht alles ausführen, muß vielmehr auf das gedruckte Material verweisen. Daß viele der genannten Sammlungen mit ihrer Fülle von Sammelwerken und Zeitschriftenserien aus allen Gebieten auch einen ganz immensen Kapitalwert darstellen, sei nur eben bemerkt. Nicht unerwähnt lassen möchte ich weiter den Umstand, daß das Auskunftsbureau der deutschen Bibliotheken in Berlin[4]) auch mit über 100 Lehrerbibliotheken in dauerndem Verkehr steht. Die Ergebnisse der bekannten 'Suchlisten' sind zwar nicht quantitativ, aber qualitativ so wertvoll gewesen, daß das Bureau auch weiterhin auf diese Beziehungen großen Wert legt. Die Schulmänner würden sich ein Verdienst um die Wissenschaft erwerben, wenn sie diese Suchlisten, die allerdings nicht grade übersichtlich angeordnet sind und oft zur Zeit besonderer Häufung amtlicher Pflichten eintreffen, noch sorgfältiger als bisher prüfen wollten.[5])

Fassen wir zusammen. Unsre Lehrerbibliotheken setzen mit den oben genannten erheblichen Mitteln allein in Deutschland an etwa 1500 höheren Schulen nun bald 20000 Lehrer in den Stand, sich der wichtigsten, für Beruf und Fortbildung notwendigsten Werke leicht und dauernd zu bedienen, sie erleichtern einem Teile von ihnen die darüber hinausgehende wissenschaft-

---

[1]) Hierüber können die vorläufigen Bemerkungen in Reins Hdb. V 446—448 verglichen werden.

[2]) Ich verzichte darauf, Einzelheiten anzuführen. Reiches Material findet sich in den Büchern von P. Schwenke, Adreßbuch der deutschen Bibliotheken, Leipzig 1893, Harrassowitz, XX u. 411 S., J. Bohatta u. M. Holzmann, Adreßbuch der Bibliotheken d. österreich.-ungarischen Monarchie, Wien 1900, Fromme, VI, 576 u. 5 S., P. Schwenke u. A. Hortzschansky, Berliner Bibliothekenführer, Berlin 1906, Weidmann, V u. 161 S.

[3]) Vgl. darüber unten Teil II 2,b (S. 387).

[4]) Vgl. darüber Schwenke-Hortzschansky a. a. O. S. 1—3 und außer der dort (S. 3) angeführten Literatur noch R. Fick, Einige Bemerkungen über Bibliographien, Bibliothekskataloge u. das Auskunftsbureau der deutschen Bibliotheken in Berlin, Berl. Akad. WS. I, 1906/07, S. 153—156 und Das Auskunftsbureau der deutschen Bibliotheken und seine Suchliste, Ztbl. f. Bibl. XXIV, 1907, S. 347—362.

[5]) Die Verwaltung des Auskunftsbureaus war übrigens so freundlich, mir unter gleichzeitiger Ermächtigung öffentlicher Bekanntgabe mitzuteilen, daß die Schulbibliothekare in der Regel nur die der deutschen Literatur angehörigen Titel zu prüfen brauchten.

liche Tätigkeit wesentlich, sie unterstützen die Arbeit früherer Angehöriger der Schulen, geben dem Publikum Anregungen, verschaffen endlich in nicht wenigen Fällen auch den Gelehrten Arbeitsmaterial, das sie auf andrem Wege nicht lange genug oder überhaupt nicht erhalten könnten. Ist es zu viel gesagt, daß sie ein öffentliches Interesse beanspruchen, in ihrer Art wichtige Faktoren des Kulturfortschritts genannt werden können, daß sie im geistigen Leben der Nation etwas bedeuten?[1]) Und daß grade für die höheren Schulen und ihren Lehrerstand so viel an wissenschaftlichen Hilfsmitteln vorhanden ist, daß so viel auf deren stetige Vermehrung verwendet wird, wie in so unmittelbarer Weise für keinen andren der praktischen Berufe mit akademischer Vorbildung, hat doch wohl seinen guten Grund, der schon dem Organisator der Lehrerbibliotheken vor acht Jahrzehnten nicht entgangen sein wird. Er ist darin zu suchen, daß diese Sammlungen in erster Linie für diejenigen bestimmt sind, in deren Hände die Zukunft unsres Volkes zu einem erheblichen Teile gelegt ist.

4. Wenn ich es endlich ausspreche, daß die Lehrerbibliotheken in ihrer Gesamtheit auch nicht ohne Einfluß auf die Organisation der wissenschaftlichen Arbeit sind, so wird gewiß mancher ungläubig lächeln, der auf die noch junge Sammlung seiner Schule angewiesen ist und hier naturgemäß zunächst selbst einfache Wünsche nicht befriedigt sieht. Doch erheben wir auch hier den Blick vom einzelnen zum Ganzen. Man bedenke folgendes. Viele Hunderte unsrer Bibliotheken, besonders die der älteren Schulen, kaufen neben den Werken, die mehr dem unmittelbaren Gebrauch des Tages dienen, mit Recht auch teure Monumentalwerke, große Enzyklopädien, bedeutende fachwissenschaftliche Zeitschriften der verschiedensten Art. Es sind meist Werke, die nicht in hoher Auflage gedruckt werden, jedoch für den Fortschritt der Wissenschaften unentbehrlich sind. Sie wollen aber nicht bloß organisiert, geschrieben und gelesen, sie wollen eben auch gekauft werden. Es leuchtet ohne weiteres ein, daß an ihrem Zustandekommen den Lehrerbibliotheken, die in ihrer Gesamtheit oft mehrere Hunderte von Exemplaren beanspruchen, ein wesentlicher Anteil zufällt, daß allein ihre Existenz also für den Erfolg solcher Werke entscheidend in die Wagschale fällt und somit dem Fortschritte der Wissenschaft unmittelbar zu gute kommt. Wollte man unsre Bibliotheken also beseitigen oder in der oben (S. 366) bezeichneten Weise weiter einschränken, so ist klar, daß ein erheblicher Teil von Werken der genannten Art auf rein buchhändlerischem Wege überhaupt nicht oder doch nur zu Preisen möglich wäre, die sie weiteren Kreisen unzugänglich machen müßten. Daß in diesem Umstande zugleich für die Verwaltung der Lehrerbibliotheken eine ernste Mahnung liegt, bei den Ankäufen alles Minderwertige beiseite zu lassen, sei hier nur angedeutet (Näheres Teil II 1, a).

---

[1]) Vielleicht hätten sie daher in dem Abriß von F. Milkau, Die Bibliotheken, in: Die Kultur der Gegenwart I 1, 539—590 (Leipzig 1906, Teubner) wenigstens eine Erwähnung verdient.

So scheint sich im ganzen ein recht erfreuliches Bild zu ergeben von der vielseitigen Bedeutung unsrer Lehrerbibliotheken. Aber ist das Licht nicht vielleicht zu stark hervorgetreten? Wo bleibt der Schatten, der doch schon auf den Eingang der Rede gefallen ist? Gewiß werden manchem ähnliche Bedenken gekommen sein, wie sie mich selbst bei mehrfacher Behandlung des Gegenstandes häufig genug bewegt haben. Leisten das, was ich eben skizziert habe, wirklich alle Bibliotheken, oder doch die Mehrzahl, jede in dem Umfange wenigstens, in dem sie es nach Mitteln, Räumen und ihren gesamten Verhältnissen, auch nach dem persönlichen Interesse aller Beteiligten, nicht der Bibliothekare allein, leisten könnte? In der Tat setzte das bisher hier Ausgeführte im ganzen normale Verhältnisse voraus, in Personen und Sachen, und aus manchen Andeutungen werden Kundige schon entnommen haben, daß wir auf diesem Gebiete doch erheblich weiter kommen können, weiter kommen müssen, wenn anders die Bedeutung der Bibliotheken nicht bloß erhalten bleiben, sondern ihre Wirkung womöglich verstärkt werden soll, annähernd wenigstens in dem Grade, der in der organischen Entwicklung so vieler, auch kleinerer wissenschaftlicher Fachbibliotheken außerhalb unsrer Schulen deutlich wahrnehmbar ist. Es wird also noch zu untersuchen sein, welche Mittel anzuwenden sind, um die Verfassung unsrer Lehrerbibliotheken so zweckmäßig zu gestalten, daß sie auch in Zukunft ihren Beruf so vollkommen wie möglich erfüllen. Ich komme damit zum zweiten Teile.

II. Die zweckmäßige künftige Gestaltung

Eine Minderzahl unsrer Lehrerbibliotheken leistet Gutes, einige Vortreffliches, selbst wenn man einen hohen Maßstab anlegt. Die Mehrzahl aber ist der großen Entwicklung des Bibliothekswesens außerhalb der Schulen nicht oder doch nicht planmäßig genug gefolgt. Oft zum Schaden der Benutzer. Der Grund liegt nicht so sehr in den einzelnen Personen, als vielmehr in den Verhältnissen. Zweierlei fehlt vor allem: Die zweckmäßige Organisation der einzelnen Sammlungen und der Zusammenhang im ganzen. Beides steht in Wechselwirkung, sollte es wenigstens stehen. Einen kleinen Beitrag dazu, wie diese Wirkung zu erreichen ist, wollen die folgenden Ausführungen bieten.

Ich schicke die vielleicht nicht überflüssige Bemerkung voraus, daß es mir völlig fern liegt, etwa ein Schema aufzustellen, das für die Verfassung aller Lehrerbibliotheken gültig sein sollte. Das wäre ebenso unpolitisch wie praktisch undurchführbar. Von einer jungen Bibliothek mit kleinen Mitteln kann man nicht gleich Leistungen erwarten, die in einer alten mit langer Tradition selbstverständlich sind; wiederum werden Bibliotheken in alten Räumen, mögen sie auch reichliche Mittel haben, gegenüber neu eingerichteten, in technischer Beziehung auf der Höhe stehenden, in der Erfüllung an sich berechtigter Ansprüche noch lange zurückbleiben müssen. Man kann das im Interesse der Benutzer bedauern, aber schwerlich in Kürze ändern. Uferlose Pläne sollen also hier nicht geboten werden. Der Nachdruck ist durchaus auf das Erreichbare

gelegt, und grade in dieser Beziehung sind mir die günstigen Umstände, die mir die anschauliche Kenntnis so vieler verschiedener Verhältnisse verschafft haben, besonders förderlich gewesen (s. o. S. 363). Das allerdings ist zu fordern und bei gutem Willen aller Beteiligten auch zu erreichen, daß ein gewisses Mindestmaß von Leistungsfähigkeit, das man von jeder Bibliothek erwartet, die überhaupt ihren Zweck erfüllen soll, auch hier hervortrete. Es wird allmählich zu verhindern sein, daß wir außer den Bibliotheken 1. und 2. Klasse noch solche 3. oder 4. Klasse finden, oder daß gar die fünf Zeugnisprädikate, die wir unseren Schülern geben und mit denen manche Kollegen doch immer noch nicht auskommen können, nun in sinngemäßer Anwendung und mit entsprechenden Zwischenstufen auch auf unsre Sammlungen anzuwenden sind. Vor allem aber ist unbedingt festzuhalten, daß jede neue Lehrerbibliothek, auch jede ältere, die in neue Räume übersiedelt, so ausgestattet wird, wie es die Zeit fordert. Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen, womit ich nicht bloß die Geldmittel meine. Sie sind übrigens weit einfacher, als man gewöhnlich denkt. Man kennt sie oft nur nicht. Das ist ein Hauptgrund, weswegen selbst manche neue Schulbibliotheken ganz verfehlte Anlagen aufweisen. Da ist es denn nicht zu verwundern, wenn alte Übelstände immer aufs neue sanktioniert werden und ein Vorwärtskommen fast ausgeschlossen bleibt.

Aus der Fülle des Stoffes, für dessen Behandlung ich die oben (S. 363) gemachten Bemerkungen wiederum zu beachten bitte, wähle ich vier Abschnitte aus, nämlich:

1. a) Die Mittel und ihre Verwendung.
   b) Verminderung der Bestände.
2. Die Benutzungspraxis, mit den Unterabteilungen:
   a) Die Persönlichkeit des Bibliothekars und das Interesse der Lehrer.
   b) Ausgestaltung des Katalogwesens, besonders der Zettel-, Programm- und gedruckten Kataloge.
   c) Die bauliche Einrichtung der Bibliotheksräume.
3. Die öffentliche Erörterung der einschlägigen Fragen.
4. Der Zusammenhang der Lehrerbibliotheken im ganzen.

1. a) Die Mittel und ihre Verwendung. Ich habe oft die Klage gehört, unsre Lehrerbibliotheken könnten deswegen nichts Rechtes leisten, weil ihre Mittel für die Vermehrung zu gering seien. Das trifft für eine Anzahl von Fällen zu, besonders in Süddeutschland, gelegentlich auch in Norddeutschland, im allgemeinen nicht. Unter 300 Mark allerdings sollte der Vermehrungsetat (von besonderen Fällen lokaler Eigentümlichkeit abgesehen) nirgends heruntergehen, selbst bei Nichtvollanstalten mit kleinen Kollegien nicht, um so weniger, je ungünstiger sonst die Gelegenheit zur leichten Erlangung wissenschaftlicher Hilfsmittel für die Lehrer ist. Und wo z. B. städtische Patronate selbst eine so bescheidene Summe nicht bewilligen können (oder wollen), hätte der Staat unbedingt nicht bloß das Recht, sondern auch die Pflicht, im Inter-

esse der Schule helfend oder mahnend einzugreifen. Doch sind das, wie gesagt, immerhin Ausnahmen und werden es hoffentlich bleiben. In der Hauptsache ist das, was den meisten Schulen und den Vollanstalten insbesondere durchschnittlich zur Verfügung steht (500—600 Mark jährlich, manchen noch weit mehr), vollkommen ausreichend. Freilich kommt es darauf an, daß diese Summe nicht bloß überhaupt ausgegeben wird, weil das Geld nun doch einmal da ist, sondern daß sie zweckmäßig verwendet wird. Hier ist manches entschieden nicht so, wie es sein sollte, besonders an jüngeren Anstalten, die grade Anlaß hätten, mit den Mitteln gut hauszuhalten. Wer nur etwa ein Dutzend von norddeutschen Jahresberichten herausgreift und den Abschnitt V (Vermehrung der Lehrmittel) mit einiger Aufmerksamkeit liest, wird oft genug Fragezeichen, wenn nicht mehr, an den Rand setzen, wenn anders er überzeugt ist, daß Lehrerbibliotheken wissenschaftliche Sammlungen sind, und nicht mit Bewußtsein (oder aus Gewohnheit) das Niveau auf einen ganz elementaren Standpunkt herabdrücken will. Ich meine also, alles Kleine, Unbedeutende, all der Broschürenkram auch, den man einmal flüchtig durchblättert, um später kaum je wieder hineinzusehen, manche neue Journale in schreienden Farben, auch vieles von der sogenannten schönen Literatur, die man oft mit mehr Recht die häßliche nennen könnte, sollte hier keine Stelle finden, sei die Reklame, die es anpreist, auch noch so eindringlich und stetig. Auch nicht die Hefte zu 0,80 Mark, 1,25 Mark usw. aller der Sammlungen, für welche die betriebsamen Konkurrenzverleger jetzt nur noch mit Mühe geeignete Schlagworte finden. Sie sind, wie jedermann weiß, oft vortrefflich, von Meistern der betr. Fachwissenschaften verfaßt; an sich wäre also gegen sie nichts einzuwenden. Aber sie sind so billig, daß sie sich eben der einzelne kaufen soll, der ihrer bedarf. Ich halte es für richtiger, daß eine Lehrerbibliothek ihre 600 Mark jährlich auf ein Dutzend guter Zeitschriften und auf 20—30 größere Werke zu je 10—20 Mark oder mehr verwendet, anstatt das Geld für Kleinigkeiten auszugeben. Nur so wird sie für jetzt und später — auch das ist ja zu bedenken — wirklich einem Kollegium wissenschaftlich gebildeter Männer das geben können, was nötig ist (s. S. 365), dem einzelnen aber leicht versagt bleibt, wenn er selbst nicht in der Lage ist, es zu kaufen. Auch der oben (S. 371) berührte Gesichtspunkt, wissenschaftliche Unternehmungen zu fördern, ist beachtenswert. Natürlich soll man auch hier nicht schematisch verfahren; es gibt auch billige, aber ausgezeichnete Hilfsmittel, die z. B. in der Handbibliothek unentbehrlich sind. Aber wenn die kategorische Weisung einer älteren preußischen Verfügung[1]) uns heute auch etwas pedantisch klingen mag, in der es hieß: 'Bücher, welche neu unter 1 Taler kosten, muß sich jeder Lehrer aus eigenen Mitteln anschaffen', so steckt doch ein berechtigter Kern darin, und man sollte darauf wirklich etwas mehr achten. In Österreich wird übrigens noch heute grundsätzlich in ähnlichem Sinne verfahren. Geschieht das allent-

[1]) Vom 10. Nov. 1831 (Bibliotheken-Ordnung f. d. kathol. Gymnasien d. Prov. Schlesien § 11), bei Neigebaur a. a. O. S. 311.

halben, so kann auch eine junge Bibliothek schon im Laufe eines Jahrzehnts sich in den Besitz so vieler bedeutender, dauernd wertvoller Werke setzen, daß sie selbst an einem größeren Orte den Lehrern ganz wesentliche Hilfe leistet.

Das bringt mich darauf, auch über die gerechte Verteilung der Vermehrungsetats ein Wort zu sagen. Wir finden heute häufig Lehrerbibliotheken mit ganz gleichen Mitteln ausgestattet, obgleich sie unter völlig verschiedenen Verhältnissen arbeiten. Gewiß soll man denen, die haben, nicht nehmen; das wäre eine Härte. Aber bei Neubewilligungen wären vielleicht gewisse Verhältnisse sorgfältiger zu beachten, z. B. die Größe des Kollegiums, der Umstand, ob sich die betr. Schule in einer kleinen Universitätsstadt befindet oder nicht (in größeren Städten liegt die Sache bei den weiten Wegen wieder anders), ob sie die einzige höhere Lehranstalt am Orte ist oder von anderen Unterstützung erhalten kann u. a. m., kurz, individuelle Behandlung ist hier vonnöten. Nur so wird man auch kleine Bibliotheken leistungsfähiger machen und erhalten.

b) Wenn ich in diesem Zusammenhange auch einer Verminderung der Bestände in manchen älteren Bibliotheken das Wort rede, so könnte das zunächst auffällig erscheinen bei jemandem, der sich die Hebung der gesamten Verhältnisse zur Aufgabe gemacht hat; insbesondere möchte sich manches Mitglied einer jungen Anstalt darüber wundern, in deren Bibliothek die Regale noch gähnende Leere zeigen. Indessen hängt auch dieser Vorschlag am letzten Ende damit zusammen, die Benutzung der Sammlungen zu erleichtern, ja ihnen den Nutzungswert überhaupt zu erhalten. Ich halte diese Frage, an deren Lösung man bisher nur vereinzelt und mit Notbehelfen herangegangen ist, für so wichtig, daß ich meine, sie darf von der Tagesordnung überhaupt nicht mehr verschwinden. Insbesondere werden die größeren deutschen Staaten und auch manche Städte sich in absehbarer Zeit energisch und systematisch mit ihr befassen müssen. Sie werden es um so leichter können und wollen, weil der finanzielle Gesichtspunkt, der sonst in allen Fragen des Fortschritts immer der schlimmste Stein des Anstoßes ist, sich hier meist in einer Weise wird regeln lassen, der beiden Teilen nützt, den Staaten und Städten ebenso wie den Schulen und ihren Bibliotheken. Hunderte der älteren Lehrerbibliotheken haben seit langem mit Raumschwierigkeiten zu kämpfen, deren sie selbst in Neubauten oft nur vorübergehend Herr geworden sind. Sie sind mit Tausenden von Bänden belastet, die oft seit Jahrzehnten kein Lehrer benutzt hat. Und diese Bestände nehmen, was noch bedenklicher, dem Neuen und für uns wirklich Wichtigen den Platz. Die alten Folianten und Quartanten müssen unten Wacht halten[1]), oft bis zur Kopfhöhe; um zu dem Neuen zu gelangen, muß man auf schwerfälligen Leitern, diesem Schrecken aller alten Bibliotheken in alten Räumen, bis zur Decke emporsteigen. Schließlich gebricht es aber ganz an Raum, so daß der Nutzungswert der Sammlung überhaupt beeinträchtigt wird.

[1]) Viele der ausgestellten Blätter (s. o. S. 361 Anm. 2) gaben ein anschauliches Bild davon.

Man kann doch aber nicht alle 20 Jahre anbauen oder neue Räume ausfindig machen; und ich meine, man soll es auch nicht. Bauherren und Benutzern kann anders geholfen werden.

Was soll geschehen? Man wird zunächst scheiden müssen. Unter den Beständen, die der Staub der Jahrhunderte oder Jahrzehnte deckt, sind solche, die nicht nur für unsere Zwecke, fasse man sie immerhin so weit als möglich, sondern auch für die Wissenschaft überhaupt wertlos[1]), oder, wenn doch gelegentlich einmal von Bedeutung, jedenfalls in den großen Landes-, Universitäts- und Stadtbibliotheken noch in so vielen Exemplaren vorhanden sind, daß wir nicht darauf bedacht zu sein brauchen, sie für Benutzer zu konservieren, die sich vielleicht in mehreren Jahrzehnten zwei- oder dreimal einstellen. Das ist Sache der großen Bibliotheken. Also hinaus mit den Schmökern, einpacken, beiseite stellen, auf den Boden, in den Keller oder sonstwohin, auch einstampfen! Es fehlt für keinen dieser Fälle an Beispielen aus der Praxis.[2]) Die Hauptsache ist für die oben (S. 364 ff. unter 1 und 2) bezeichneten Zwecke, daß die neuere wissenschaftliche Literatur, die wir brauchen, Platz hat und leicht zugänglich ist. Sodann finden sich aber erfahrungsmäßig in unseren Sammlungen auch ältere Bestände, die höchst wertvoll, wie Inkunabeln und alte Drucke, z. T. einzig in ihrer Art sind. Die 'Suchlisten' des 'Auskunftsbureaus der deutschen Bibliotheken' (o. S. 370) werden voraussichtlich, je mehr sie sich bei uns einbürgern, von Jahr zu Jahr mehr Seltenheiten zu Tage fördern, von denen die Schulbibliothekare manchmal nichts wußten und besonders da nichts wissen konnten, wo ältere Bestände schlecht oder gar nicht katalogisiert waren. Hier dürfte noch mancher Schatz zu heben sein. Alle solche Dinge kommen aber in großen Landes- und Stadtbibliotheken weit besser zur Geltung. Hier sind sie an ihrem Platze, nicht in den Schulbibliotheken, am wenigsten dann, wenn Räume, Katalogverhältnisse und infolgedessen Benutzungsmöglichkeit selbst hinter bescheidenen Anforderungen zurückstehen.

Man wird also Verhandlungen mit staatlichen und städtischen Behörden, großen Bibliotheken usf. anknüpfen müssen. In geeigneten Fällen könnte der Staat die Sache auch selbst in die Hand nehmen und systematisch vorgehen. Im einzelnen wird die Regelung auf sehr verschiedene Weise stattfinden, je nach der Rechtslage und wie es die Sache sonst zu empfehlen scheint. Die Bestände können unter Wahrung des Eigentumsrechts abgegeben, unter Umständen auch ohne dies überlassen werden, da schon die Lösung der reinen Platzfrage für viele Lehrerbibliotheken einen erheblichen Fortschritt

[1]) Besonders durch Danaergeschenke ist nicht weniges derartige in unsere Sammlungen gelangt.

[2]) Vgl. z. B. in dem vom sächsischen Gymnasiallehrerverein herausgegebenen Werke, Veröffentlichungen z. Geschichte d. gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen, I (Leipzig 1900, Teubner, VII und 248 S.) S. 63 über die Einstampfung bestimmter alter Bestände der Gymnasialbibliothek in Bautzen, die nach sorgfältiger Prüfung erfolgen sollte. Ausscheidungen wenig gebrauchter Bestände aus dem Hauptraum der Lehrerbibliotheken haben schon an mehreren Schulen stattgefunden, die ich hier nicht alle nennen will.

darstellt; in besonderen Fällen wären die betreffenden Bestände nach sachverständiger Abschätzung zu verkaufen. Es fehlt für alle diese Methoden nicht an Beispielen; ich verweise für frühere Jahrzehnte auf das gedruckte Material[1]), für die neueste Zeit auf den Verkauf der älteren Bestände des Gymnasiums in Heiligenstadt (Eichsfeld) an die Kgl. Bibliothek zu Berlin, der in Schulkreisen fast gar nicht bekannt geworden ist.[2]) Überhaupt dürfte gerade die Kgl. Bibliothek zu Berlin, wie ich anzunehmen Grund habe, nach Übersiedlung in ihren Neubau bereit und geneigt sein, aus älteren Gymnasialbibliotheken manches zu übernehmen.[3]) Viele Schulbibliotheken, auch ältere, dürften einen Extrafonds für Vermehrung in bezug auf neuere wissenschaftliche Literatur sehr wohl gebrauchen; der laufende Etat könnte sogar zeitweise herabgesetzt oder gestrichen werden, so daß sich im ganzen erhebliche Ersparnisse erzielen ließen. So würde auch manchem Schulpatron die stetige Sorge um die Unterbringung vieler Tausende von Bänden dauernd erleichtert. In infinitum können unsre Lehrerbibliotheken doch überhaupt nicht wachsen. Und ich meine, daß man hier einmal zu bestimmten Grundsätzen kommen muß, die später eine allgemeine Regelung möglich machen. Über 10000 Bände etwa — ich greife noch ziemlich hoch — sollte man in Zukunft keine unsrer Bibliotheken mehr anwachsen lassen und jeden Neubau (von einzelnen besonderen Fällen abgesehen) von vornherein nur auf einen solchen Bestand — auf diesen aber auch wirklich und reichlich — einrichten. Diesen zu erreichen, braucht eine neue Bibliothek mit Durchschnittsetat unter normalen Verhältnissen etwa 80—100 Jahre, wenn nicht längere Zeit, und von dem, was eine heute 5000 Bände zählende Schulbibliothek nach fünf Jahrzehnten enthalten wird, ist mindestens die Hälfte entweder völlig veraltet oder doch für ihren besonderen Zweck nicht mehr nutzbar. Alle zehn Jahre etwa dürfte es in Zukunft geraten sein, sich bei allen Bibliotheken, die den Bestand von etwa 10000 Bänden erreichen, mit planmäßiger Ausscheidung irgend einer Art zu beschäftigen.

Ich zweifle nicht, daß diese Vorschläge manchem Direktor oder Bibliothekar, der an seinen Schätzen hängt, aber gleichwohl einer freieren Benutzungspraxis grundsätzlich feindlich gegenübersteht, höchst unsympathisch, ja vielleicht sogar 'unwissenschaftlich' erscheinen mögen. Wer so denken oder reden sollte, würde aber damit zugeben, daß er von den wissenschaftlichen Auffassungen, die heute unsre großen Bibliotheken beherrschen, ganz unberührt geblieben ist, in denen erster Grundsatz ist, die Bestände bekannt, zugänglich und nutzbar zu machen, was in vielen alten Schulbibliotheken gar nicht oder nur unvollkommen geschehen kann. Wer jedoch nur ein Dutzend solcher Räume oder einige alte Realkataloge gesehen hat, die selbst ein kundiger Bibliothekar bei voller Liebe zur Sache erst nach Jahren einigermaßen beherrscht, wird mir wohl beistimmen.

[1]) So besonders auf die S. 370 Anm. 2 zuerst genannten beiden Werke.

[2]) Vgl. Ztbl. f. Bibl. XXIV, 1907, S. 560. Nach Liter. Ztbl. LIX, 1908, Sp. 484 betrug der Verkaufspreis 15 330 Mk.

[3]) Vgl. über ein Angebot an die Bibl. d. Dom-G. i. Magdeburg Lit. Ztbl. a. a. O. Sp. 698.

Es ist selbstverständlich, daß in allen solchen Fällen planmäßiger Ausscheidung mit Vorsicht, unter Hinzuziehung von Fachmännern, sowie mit Schonung von lokalen, provinziellen und (in kleineren Staaten) auch Landesinteressen verfahren werden muß. Von der Rechtsfrage ist schon die Rede gewesen. Alte Bibliotheken, die hinreichende Räume und gute Kataloge, vor allem gedruckte und vollständige, besitzen, mögen ihre Bestände vielleicht überhaupt behalten, stiftische Anstalten z. B.; und alles, was sich auf die Geschichte einer einzelnen Anstalt bezieht, wozu ich auch die Schriften der an ihr tätig gewesenen Lehrer rechne, wird überhaupt am besten in ihrer Bibliothek verbleiben, immer vorausgesetzt, daß für Bekanntmachung und Benutzungsmöglichkeit ausreichend gesorgt ist. Jedes Schema wäre auch in dieser Beziehung durchaus vom Übel. Im allgemeinen scheint mir aber das Problem, dessen Lösung ja schon hier und da in Angriff genommen worden ist, wichtig genug, um es nicht mehr aus den Augen zu verlieren. Das wissenschaftliche Niveau der Bibliotheken wird bei weiterer Verfolgung dieser Gesichtspunkte keinesfalls sinken, besonders wenn sich die stetige Vermehrung in der Richtung bewegt, die ich oben (S. 374) angedeutet habe. Es wird im Gegenteil Leben und Bewegung in manche jetzt staubbedeckten Räume kommen. Schule und Lehrer können dadurch nur gewinnen, daß die neueren Bestände nun leichterer, von erschwerenden Förmlichkeiten freierer Benutzung zugänglich werden, die bisher an vielen Stellen so gut wie unmöglich war. Damit komme ich auf die Benutzungspraxis.

2. Die Benutzungspraxis. Die Benutzungspraxis ist der wichtigste Punkt unsrer Lehrerbibliotheken, in weitaus den meisten leider immer auch noch der wundeste. Von der Art ihrer Regelung in der nächsten Zukunft hängt m. E. allerdings die weitere Entwicklung ganz wesentlich ab, ebenso das Niveau der Leistungsfähigkeit jeder einzelnen Sammlung. Man wird sich an Hunderten von Stellen endlich die Frage ernstlich vorlegen müssen, ob es denn immer noch in dem alten, ausgefahrenen Geleise weitergehen kann, oder ob nicht neue Wege eingeschlagen werden sollen, die von den Institutsbibliotheken der Universitäten und auch einer kleinen Zahl von Lehrerbibliotheken selbst nun schon wirklich eingeschlagen und nicht bloß als gangbar, sondern als einzig zum Ziele führende erprobt sind. Da ich grade diese Frage schon mehrfach behandelt habe[1]), fasse ich hier nur das Wichtigste in Kürze zusammen, unter Hinzufügung dessen, was mir aus der neueren Praxis einzelner Anstalten und sonst noch bekannt geworden ist.

Man hat in unsren meisten Schulbibliotheken den älteren Ausleihebetrieb der größeren Bibliotheken einfach kopiert, so wenig er für unsre besonderen Verhältnisse in der Regel paßte. Der Typus des fleißigen, gewissenhaften, ordnungsliebenden Kustos, der aber jeden Bücher Begehrenden immerhin etwas mißtrauisch betrachtete, wurde auch bei uns heimisch. Man errichtete zwischen Bibliothekar und Lehrerpublikum Schranken von Holz und Eisen; dazu kamen

[1]) Vgl. besonders Ben. u. Einr. S. 62—89 und Reins Hdb. V 438 f.

die unsichtbaren, noch hemmenderen, die durch lokale und provinziale[1]) Benutzungsordnungen sanktioniert wurden. Manche von diesen, sachlich längst obsolet geworden, sind formell gleichwohl noch heute in Kraft und hindern jede freiere Entwicklung. Man beachtete eben gar nicht, daß die Verhältnisse der großen Sammlungen und unserer kleineren doch völlig verschiedene waren. Dort sah sich der Bibliothekar Hunderten von fremden Benutzern gegenüber, hier waren es die ihm durch die Arbeit der Schule eng verbundenen eigenen Kollegen. Wollen wir ganz ehrlich sein, so müssen wir sagen, Jahrzehnte hindurch ist die Schulbibliothek zu 99 Prozent nur dem Bibliothekar, allenfalls noch dem Direktor, wirklich voll zugänglich gewesen. Beide oder wenigstens der erstere konnten benutzen, wann und soviel sie nur wollten, innen und außen, für Schule und Wissenschaft. Den Kollegen wurden Bücher nur in homöopathischen Dosen und fast nur im Ausleiheverfahren verabfolgt. Benutzung im Bibliothekslokale selbst, auch Einsicht in die Kataloge, war wenig üblich oder nur in Anwesenheit des Verwalters unter Vorsichtsmaßregeln möglich. 'Hie Bibliothekar, hie Kollegen', das war die Losung, das ist sie vielfach noch heute. Eigentlich ein unglaublicher Zustand, wenn man bedenkt, für welche Zwecke die Sammlung bestimmt war, doch immerhin entschuldbar, wenn man den älteren Betrieb auch der größeren Bibliotheken daneben hält. Aber diese änderten ihren Betrieb, stellten Tausende von Bänden in den Lesesälen zu jedermanns freier Verfügung; die Universitätsbibliotheken ließen den engeren Kreis der Dozenten auch in die Magazine zu, die Institutsbibliotheken[2]) gaben grundsätzlich ihre gesamten Bestände an Ort und Stelle der Benutzung ihrer Mitglieder frei, fast den ganzen Tag hindurch, gelegentlich sogar bis in die Nacht hinein.[3]) Und die Sache ging und wurde trotz einzelner Anstöße (wo fehlten die wohl?) bis heute beibehalten; denn die Methode war richtig und zeitgemäß. Man glaube übrigens ja nicht, daß die räumlichen Verhältnisse dieser Institute im allgemeinen besonders glänzende wären; auch in ihnen (ich kenne ihrer eine ganze Anzahl) hat man in dieser Beziehung mit manchen Schwierigkeiten zu kämpfen, dennoch aber einen zeitgemäßen Betrieb ermöglicht. Die Lehrerbibliotheken dagegen blieben zurück oder folgten so langsam, daß bei vielen von ihnen noch heute von wirklicher Ausnutzung der Bestände nicht die Rede ist. Denn was will es sagen, wenn solche mit 5000, 10000 und mehr Bänden nur einige Hundert davon jährlich ausleihen?[4]) Die Unzweckmäßigkeit bestimmter Bibliotheksstunden (mehr als zwei wöchentlich sind übrigens einem Schulbibliothekar, der in erster Linie auch Lehrer ist, nicht wohl zuzumuten) sah man schließlich ein; nur hier und da bestehen sie

[1]) Eine Auswahl ist in Reins Hdb. V 429 ff. genannt.

[2]) Vgl. über sie schon oben S. 362 mit Anm. 2.

[3]) So z. B. neuerdings im philolog. Seminar zu Göttingen, wie ich von befreundeter Seite erfahre.

[4]) In Jahresberichten von Schulen, auch in den Verwaltungsberichten mancher Städte finden sich darüber bemerkenswerte statistische Notizen, die im Zusammenhange noch auszubeuten sind.

noch und mögen auch berechtigt sein, in Internaten z. B. und da, wo ein erheblicher örtlicher Leihbetrieb außerhalb des Kollegiums stattfindet. In allen anderen Fällen, besonders in größeren Städten, sind sie unzureichend und für Verwalter und Benutzer gleich lästig, was ich nicht mehr zu beweisen brauche. Ich bemerke nur dies, daß weder Bibliothekar noch Kollegen heute noch so viel Zeit haben wie vor Jahrzehnten, wo es in einer (schon oben[1]) angeführten) Verfügung von dem ersteren gemütlich hieß: 'In den Wintermonaten erwartet derselbe, da das Bibliothekenzimmer zur Verhütung von Feuersgefahr nicht geheizt werden darf, zur bestimmten Zeit auf seiner Stube diejenigen, welche Bücher holen oder abliefern.'[2]) Man verlieh eben die Bände fast ausschließlich nach Hause, gleichgültig, ob sie zu längerem Studium oder nur zum Nachschlagen benutzt werden sollten, letzteres auch in Rücksicht anf die Revision eine überaus lästige Sache. Bei den schlechten Katalogverhältnissen blieben Tausende von Werken ungenutzt; man kannte sie nicht, mußte alles dem Bibliothekar einzeln abfragen, der auch nicht immer Auskunft geben konnte oder mochte. Die Lehrer gewannen kein Verhältnis zur Bibliothek, sie konnte ihre werbende Kraft nicht üben. Allmählich hat man eingesehen, daß das unhaltbare Zustände sind. Man legte in den Lehrerzimmern Handbibliotheken an, oft sehr reichliche[3]), die aber doch nur ein Notbehelf sein konnten. An vielen Stellen war schon die Raumfrage hinderlich, ungestörtes Arbeiten außerdem unmöglich. Dann richtete man besondere Lesezimmer ein, aber nicht immer in Verbindung mit der Bibliothek und dem Lehrerzimmer; doch alles, was über den Bereich der hier aufgestellten Nachschlagewerke oder neuesten Zeitschriftenhefte hinausging, mußte nun erst dahin transportiert und wieder zurückgebracht werden. Der Bibliothekar erklärte sich fernerhin bereit, nachdem sich die Bibliotheksstunden mehr und mehr als unzweckmäßig herausgestellt hatten, 'jeder Zeit' den Kollegen zum Ausleihen von Büchern oder zum Nachschlagen in der Bibliothek selbst zur Verfügung zu stehen, in den Pausen, während freier Stunden, nach Schulschluß usf., d. h. so lange er selbst im Schulhause zu tun hatte. Hier war wieder die Grenze. Und die Ferien, vielen die wichtigste Zeit für zusammenhängende Arbeit, blieben in der Regel ganz außer Betracht. Auch hatte, wie leicht einzusehen, das liberale 'jeder Zeit', das ich in vielen Berichten gefunden habe, doch in den meisten Fällen nur theoretische Bedeutung, so sehr auch einige Bibliothekare, die ich kenne, mit gradezu aufopferungsvoller, selten anerkannter Hingabe bemüht waren und sind, es buchstäblich zu erfüllen. Denn einmal hat der Bibliothekar in den Pausen ebenso Anspruch auf Ruhe als die anderen Kollegen, die zudem, wenn sie noch jünger sind, den älteren Mann ungern bemühen werden, und der Schulbetrieb bietet täglich, grade in den Pausen, so viel Hinderungen, daß auch dieser Ausweg ganz unzureichend ist.

So ist man endlich nicht bloß in vernünftiger Erwägung der Zwecke einer

---

[1]) Vgl. S. 374 Anm. 1. [2]) Neigebaur a. a. O. S. 312 (§ 20).

[3]) Die S. 361 Anm. 2 erwähnte Ausstellung bot auch hierfür ein Beispiel in der Abbildung des Lesezimmers im Neubau des Kgl. Gymnasiums zu Speyer.

modernen Bibliothek, sondern vor allem durch die Praxis, durch die Rücksicht auf die Bedürfnisse des Bibliothekars und der Kollegen mit zwingender Notwendigkeit dazu gekommen, die ganze Bibliothek zu jeder Zeit allen Kollegen ohne Einschränkung zugänglich zu machen, d. h. jedem den Schlüssel zu geben, zur Benutzung an Ort und Stelle, ja sogar meist auch zum Ausleihen gegen Eintragung in das ausliegende Buch oder Hinterlegung eines Zettels. Man hat damit nichts Unerhörtes getan, sondern den durch langjährige, gemeinsame Arbeit an einem Orte verbundenen Kollegen nur dasselbe Recht gegeben, dessen die jungen Studenten, dieselben, die von jenen kaum erst von der Schule entlassen waren, in den Institutsbibliotheken mit halbjährlich wechselnden, viel zahlreicheren Benutzern schon lange teilhaftig sind. Die Zahl dieser Schulen ist noch klein, einige Dutzend sind es etwa, aber die Tendenz zur Ausdehnung der freien Praxis ist da, und sie wird sich, davon bin ich fest überzeugt, weiterhin stetig durchsetzen, je mehr die heute herrschenden Anschauungen vom Zwecke der Bibliotheken auch in unseren Kreisen heimisch werden. Ich habe selbst die Freude erlebt, die von mir schon früher empfohlene und gegen allerlei Bedenken verteidigte Praxis in mehreren Anstalten neu eingeführt zu sehen. Wir finden sie heute z. B. in Berlin (kgl. Luisen-G. und 7. städt. höh. Mädchensch.), Grunewald b. Berlin (Gem.-Rg.), Hildesheim (bischöfl. G. Joseph.), Frankfurt a. M. (fast an allen städt. Anstalten), Pankow b. Berlin (Gem.-Rg.), Bremen (Neues G.), Stuttgart (Eberh. Ludw.-G.). Es sind, wie man sieht, nicht bloß neue, kleine Bibliotheken darunter, sondern auch alte, größere, in alten Räumen wie in neuen; königliche, städtische und stiftische Anstalten sind vertreten — lauter Umstände, wohl geeignet, auch Bedenklichen und überzeugten Gegnern Mut zu machen, die Sache im Interesse der Lehrer zu erproben. Ihr hoher Nutzen ist nach allem, was bisher ausgeführt ist, ganz unbestreitbar; wer den grundsätzlich leugnet, mit dem ist eigentlich nicht zu reden. Und von fast allen genannten Anstalten, deren Bibliotheken ich gesehen, deren Direktoren, Bibliothekare und Kollegen ich, z. T. mehrfach, gesprochen habe, weiß ich unmittelbar, daß man von der neuen Art des Betriebes so hoch befriedigt ist, daß man sich kaum noch vorstellen kann, es wäre jemals anders gewesen. Die Benutzung hat ganz erheblich zugenommen, um das Doppelte und Dreifache, in der Tat wohl noch um weit mehr, weil die Zahl der Benutzungen an Ort und Stelle statistisch schwer festzustellen ist. Der Hauptzweck der Sache ist also erreicht worden. Und eine gewisse Gemeinsamkeit der Kollegen in literis, wie ich einmal sagen möchte, ist auch ein idealer Gewinn.

Die naheliegenden, von mir übrigens schon früher widerlegten Bedenken der Aufrechterhaltung der Ordnung und der Verantwortlichkeit des Bibliothekars sind grade in den letzten fünf Jahren aus dem Stadium des Problematischen in das erfolgreicher Lösung getreten, an allen Anstalten, die ich genannt habe. Die Ordnung wird aufrecht erhalten, sobald die Kollegen sich eingewöhnt haben und der Bibliothekar, besonders im Anfang, ein wachsames Auge hatte. Kollegiale Rücksicht und Solidarität, auch die Einsicht, daß

Unordentlichkeit des einzelnen jedem andern und am letzten Ende dem Urheber selbst schadet, tun ein übriges. Die sog. 'Revision' muß nun natürlich eine vollständigere sein (jeder Kollege erhält eine Abteilung zugewiesen); die beliebten Stichproben hatten schon bei der älteren Praxis so gut wie keinen Wert. Die Verantwortlichkeit kann unter den veränderten Verhältnissen allerdings nicht mehr der Bibliothekar bzw. der Direktor allein tragen. Vielmehr hat sich das gesamte Kollegium für den Bestand solidarisch zu erklären und für etwaige Verluste gemeinsam einzutreten. So geschieht es an allen genannten Anstalten, nach freier Übereinkunft oder besonderer Ordnung.[1]) Der Erfolg hat auch hier den neuen Grundsätzen recht gegeben. Verluste sind teils gar nicht, teils so selten vorgekommen, daß auf den einzelnen im Laufe mehrerer Jahre nur einige Groschen kamen. Sie wurden ohne Widerstreben gezahlt; denn die erlangten Vorteile waren zu bedeutend, als daß man nicht kleine Anstöße willig in Kauf genommen hätte. Ganz ohne sie ist es noch bei keiner Reform gegangen, auch in den alten Geleisen übrigens wohl nicht, und Gegner können sie kaum für sich geltend machen. Sagte doch schon vor mehr als vier Jahrzehnten E. Förstemann, der jüngst verstorbene Schulmann, Gelehrte, Schul- und Berufsbibliothekar sehr richtig, der Bibliothekar 'möge stets eingedenk sein, daß es besser ist, wenn ein Buch verloren geht, als wenn tausend nicht benutzt werden'[2]), und war doch wohl ein vorsichtiger, konservativer Mann. So wird man denn wünschen mögen, daß die Vorteile, die jetzt erst einige Hunderte von Kollegen in ihren Bibliotheken genießen, in absehbarer Zeit ebenso vielen Tausenden und endlich einmal allen zu gute kommen. Soweit es möglich ist! Denn das weiß ich natürlich auch, daß es in manchen alten Bibliotheken zurzeit eben nicht geht, wenigstens nicht für alle Kollegen, und daß hier eine Einführung der neuen Praxis von heute auf morgen gradezu verhängnisvoll werden könnte. Man wird in solchen Fällen Geduld haben müssen, bis ein Neubau kommt oder eine planmäßige Ausscheidung des Ballastes stattgefunden hat, wie sie oben angedeutet wurde (S. 375 ff.), und dann mit Vorsicht, aber doch stetig das Ziel im Auge, vorzugehen haben, bis die Sache sich ohne erhebliche Anstöße auch hier regelt. Die Bedenken, die ältere Kollegen auf Grund ihrer langen Gewöhnung haben, sind psychologisch durchaus begreiflich, wenn auch sachlich nicht mehr berechtigt. Die Praxis, und zwar die erfolgreiche, an so vielen Anstalten wird am leichtesten Mut machen. Denn das Bedürfnis der regen Benutzung der Lehrerbibliothek ist doch im Grunde überall das gleiche, so wie es unsre Ziele in Schule und Wissenschaft auch sind. Sollte es wirklich irgendwo nicht hervortreten, oder ein Kollegium keine

[1]) Die ebenso einfachen wie zweckmäßigen Benutzungsordnungen von Berlin (kgl. Luisen-G.) und Grunewald (Gem.-Rg.) konnten im Einverständnis mit den betr. Verwaltungen der Versammlung vorgelegt werden.

[2]) Über Einrichtung und Verwaltung von Schulbibliotheken, Nordhausen 1865, F. Förstemann (33 S.), S. 27. Es ist ein noch heute lesenswertes Büchlein; nur in der Frage der Ordnung der Programme ging der Verfasser von Voraussetzungen aus, die heute nicht mehr als maßgebend gelten können, vgl. Programmwesen S. 655 f.

Neigung haben, sich auch hier solidarisch zur Einheit zusammenzuschließen, so ist sicher auch in anderer Hinsicht etwas nicht so, wie es sein muß.

Auf solcher Grundlage wird man es dann auch weiterhin nicht schwer finden, alte Benutzungsordnungen zu revidieren, wie dies in vielen Fällen schon geschehen ist. Zunächst bei den einzelnen Anstalten. Denn die Sache erfordert nach Lage der Dinge fürs erste möglichst individuelle Behandlung. Allgemein verbindliche Vorschriften für eine Mehrheit von Schulen scheinen mir zur Zeit noch nicht rätlich, wenigstens nicht in größeren Staaten, wohl aber empfehlende Hinweise auf die hohe Bedeutung der freieren Praxis. Allerdings dürfte es geraten sein, für alle jüngeren und unbedingt für alle neuen Anstalten schon jetzt Bestimmungen bindender Art zu erlassen, einfach deswegen, damit nicht aus alter Gewohnheit Veraltetes auch in neue Verhältnisse wieder eingeführt wird und sich störend festsetzt. Sachlich wären wohl kaum Bedenken; auch in anderen Dingen bestehen ja manche Unterschiede zwischen einzelnen Schulen. Im allgemeinen wird man es wohl für richtiger halten, wenn auch hier die Aufklärung von unten kommt und sich gewissermaßen von selbst durchsetzt, als wenn sie von oben befohlen werden muß, wie in der Zeit der 'Aufklärung' selbst. Aber es wird auch überall und immer Menschen geben, die so fest am alten Gesetze hängen, daß nur ein neues Gebot sie zur Freiheit führt.

Es sind im vorigen schon mehrere Momente gelegentlich hervorgehoben, die teils als unterstützende, teils als unbedingt notwendige anzusehen sind, die Wirkung der Bibliotheken überhaupt zu stärken und die Benutzungspraxis im besonderen zu erleichtern. Einige davon will ich jetzt näher beleuchten, nämlich a) die Persönlichkeit des Bibliothekars und das Interesse der Kollegen, b) die Ausgestaltung des Katalogwesens, besonders der Zettel-, Programm- und gedruckten Kataloge und c) die bauliche Einrichtung der Bibliotheksräume.

a) Die Persönlichkeit des Bibliothekars und das Interesse der Kollegen. Der Kustos der alten Zeit, so wenig er die Benutzungsfrage in Fluß brachte, geleistet hat er dennoch viel. Erst die heutige Generation kann das voll ermessen, die freien Zutritt zur Bibliothek und zu den Katalogen hat. Da ist ganz hervorragende Arbeit geleistet worden; Sachkataloge vollendetster Art sind entstanden, z. T. auch kalligraphische Meisterwerke (ich habe deren mehrere gesehen), auch Programmkataloge, in denen der gewaltige Jahreszuwachs mit peinlicher Genauigkeit registriert wurde, oft nach zwei oder drei verschiedenen Gesichtspunkten[1]); Arbeiten, die an mancher alten Anstalt, die mir vorschwebt, nur des Druckes harren[2]), um Bestände allgemein zugänglich zu machen, die man selbst in mancher Universitätsbibliothek vergebens sucht. Alles in allem erstaunliche Leistungen selbstlosester Art, voll Hingabe an die Sache. Und die Gegenleistung? Man weiß, daß die sog. Remuneration, deren Höhe oder vielmehr Niedrigkeit ich hier wohl nicht

[1]) Vgl. Programmwesen S. 193. 206. 222 f. [2]) Ebd. S. 675 ff., besonders S. 682 ff.

zu nennen brauche (oft fehlt sie auch ganz)[1]), mit den wenigen Ausnahmen, wo sie 300 Mark oder mehr jährlich beträgt, völlig unzureichend, auch oft trotz doppelt oder dreifach gewachsener Arbeit seit Jahrzehnten nicht erhöht worden ist. Ich will dabei nicht unterlassen zu bemerken, daß ich den Sondervorteil freiester Benutzung der Bibliothek zu jeder Zeit, den der Bibliothekar hatte und ja in den meisten Fällen jetzt noch hat, mindestens ebenso hoch einschätze als irgend welche Geldentschädigung. Doch das nur beiläufig. Ein Ausgleich im einzelnen ist jedenfalls gerecht, notwendig und möglich, wie beim Vermehrungsetat (s. o. S. 373 ff.), je nach den besonderen Verhältnissen. Eine Erhöhung im ganzen zu erreichen, so wünschenswert sie an sich wäre, scheint mir schwierig. Das würde dauernd Summen erfordern, zu deren Bewilligung vielleicht der Kultus, schwerlich die Finanz in Staat und Stadt bereit sein möchte. Ich suche die Lösung dieser Frage für die Zukunft auch auf anderem Wege, den die Verhältnisse selbst weisen werden, z. T. schon gewiesen haben. Überall da nämlich, wo die unbeschränkte Benutzung der Bibliothek zur Regel geworden ist, ist die Arbeitslast des Bibliothekars erheblich geringer geworden. Der Verkehr mit Buchhändlern und Buchbindern, die Rechnungsführung, auch die Führung der Kataloge ist geblieben. Aber schon auf dem letzteren Gebiete (vgl. noch den Abschnitt b) S. 386) kann die Arbeit durch Ausnutzung neuerer technischer Hilfsmittel und Heranziehung subalterner Kräfte wesentlich erleichtert werden. Doch die Bibliotheksstunden fallen zumeist ganz weg, das Bereitsein 'zu jeder Zeit', in den Pausen usf. (o. S. 380) mit allem Hasten und Jagen ebenfalls. So wird man auf den Lohn künftig nicht grade den Nachdruck legen wollen oder können. Denn auch die Kollegen sind hilfsbereiter geworden.

Erwägen wir folgendes. Ich habe vor einigen Jahren einmal ein Bild des Schulbibliothekars[2]) gezeichnet. Manche meinten, es sei ein ideales. Indessen, wie die obigen Ausführungen lehren, man muß ein Ziel stecken, und nicht zu tief, wenn man vorwärts kommen will. An dem Bibliothekar alter Zeit gemessen, der hier und da wirklich noch fortlebt, war jenes Bild in der Tat ein ideales. Aber schon damals nicht ausschließlich, und jetzt vollends nicht. Denn überall da, wo die Bibliothek 'erschlossen' ist, dem freien Verkehr aller Lehrer nämlich, ist auch das Verhältnis des Bibliothekars zu seinen Kollegen ein anderes geworden. Er ist nicht mehr der 'horthütende Drache'[3]), sondern wirklich, was er sein soll, Freund, Führer, Berater, Helfer seiner Kollegen, besonders der jüngeren, die seiner am meisten bedürfen. Aus dem Kustos, dem Bibliothekar ist nun ein Mann geworden, für den man ein Wort erst prägen müßte, das weder Mittelalter, noch Humanismus, noch das XVIII. oder XIX. Jahrh. finden konnten. Vielleicht gelingt es unsrer wortbildungsfrohen Zeit, das rechte Wort für den neuen Begriff zu bilden. Es kann nun nicht

[1]) Vgl. Ben. u. Einr. S. 108 ff., Reins Hdb. V 446.

[2]) Ben. u. Einr. S. 110 ff., Reins Hdb. V 444 f.

[3]) So launig E. Förstemann a. a. O. S. 27; vgl. auch das Ben. u. Einr. S. 63 Anm. 1 mitgeteilte Gedicht.

fehlen, daß bei solchem Betriebe auch die Kollegen mehr Interesse an allen Angelegenheiten der Bibliothek gewinnen als früher, an Zahl und Art der Bestände, den Neuanschaffungen, den Katalogen, der Aufstellung der Bücher, den Signaturen und anderen Dingen, die zum guten Funktionieren des Apparats gehören. Je sicherer alles klappt, um so besser fahren sie selber, und je näher sie alles kennen lernen, um so eher sind sie geneigt, auch selber Hand anzulegen, wo es not tut. Die Oberlehrer tun es schon jetzt vielfach freiwillig, helfen bei den Katalogen, der Ordnung der Programme usf.[1]) Die jüngeren, Seminarkandidaten und Probanden z. B., könnten von Amts wegen in die Dinge eingeführt werden[2]), deren Kenntnis und Handhabung ihnen persönlich unzweifelhaft von Vorteil, der Entwicklung der gesamten Verhältnisse aber sicher von Nutzen wäre. Denn wer erst einmal an einer Anstalt den Segen freier Bibliothekspraxis an sich selbst erfahren hat, wird in jüngeren Jahren auch am ehesten geneigt sein, werbende Kraft zu entfalten, wenn er an andere Anstalten kommt, die noch in alten Bahnen weitergehen.

Durch den engeren Verkehr, zu dem die freiere Benutzungspraxis den Bibliothekar und die anderen Kollegen zusammenführt, wird weiter erreicht, daß jeder Lehrer ein Stück bibliothekarischer Eigenschaft in sich aufnimmt. Das ist für die Kontinuität der Verwaltung ein unschätzbarer Vorteil. Wer da weiß, wie man bisher nicht selten Schulbibliothekar wurde, wird diesen nicht gering anschlagen. Ging z. B. der Bibliothekar ab, so war der Direktor häufig in Verlegenheit wegen eines Nachfolgers, nicht bloß wegen des geringen oder fehlenden Honorars. A. wollte nicht, B. auch nicht, so wurde es denn C., *invitus et invita Minerva*, gewissermaßen über Nacht. Ob er geeignet war, schien nicht so wesentlich, wie es doch hätte sein sollen. Denn so ganz einfach war die Sache wirklich nicht, am wenigsten in einer älteren Bibliothek unter früheren Verhältnissen. Jetzt liegt die Sache in der Tat überall da bedeutend einfacher, wo jeder freien Zutritt zur Bibliothek hat. Alle müssen wenigstens etwas von ihrer Einrichtung und Verwaltung kennen lernen, schon aus eigenstem Interesse, und in manchem entwickelt sich so etwas wie spezifische bibliothekarische Begabung. So wird schon während seiner Amtsführung jeder umsichtige Bibliothekar wissen können, wer von seinen Kollegen (und oft werden es mehrere sein) sich etwa zu seinem Nachfolger eignet. Er wird nicht so lange, als es unter früheren Verhältnissen aus äußeren Rücksichten manchmal geschehen mußte, bis ins hohe Alter hinein an der Stelle haften. Sein Abgang hinterläßt auch nicht, wie damals und manchmal noch jetzt, eine Lage der Unsicherheit. Sondern die Sache bleibt im Gange, von vielen wie selbstverständlich gefördert; selbst ein häufigerer Wechsel vermöchte jetzt nicht mehr viel zu schaden.

b) Ausgestaltung des Katalogwesens, besonders der Zettel-, Programm- und gedruckten Kataloge. Die freiere Benutzungspraxis wird

[1]) Man vgl. z. B. auch schon die Jahresberichte der Kreuzschule in Dresden.

[2]) In Preußen z. B. im Rahmen der Verfügung vom 15. März 1890; vgl. Programmwesen S. 661 f.; vgl. jetzt die Ordnung vom 15. März 1908, § 5b, Abs. 6.

naturgemäß auch der Ausgestaltung des Katalogwesens zu gute kommen. Auf alle Einzelheiten kann ich hier nicht eingehen, nur drei Hauptpunkte möchte ich kurz erwähnen.

Zunächst die Zettelkataloge. Die alphabetischen Zettelkataloge sind in unsren Lehrerbibliotheken nach ihrer ganzen Entwicklung noch am wenigsten verbreitet, vor allem nicht in der Richtung, sie allgemein zugänglich zu machen. An nicht wenigen Anstalten, auch solchen, die in der Benutzungspraxis noch der älteren Methode folgen, sind sie wohl eingeführt; aber meist kann sie nur der Bibliothekar benutzen, oft deshalb, weil das System tatsächlich sich für allgemeine Benutzung wenig eignet. Man wird also, wie das bei der neuen Praxis schon vielfach mit Erfolg geschieht, auch auf die Einführung neuer Methoden wenigstens in allen jüngeren Anstalten bedacht sein müssen. Es sind solche zu wählen, die praktisch, sicher, dauerhaft und nicht zu teuer sind. Ich weise für diese Zwecke — wie schon früher[1]) — auf die Lipmanschen Katalogkapseln hin, die sich auch bei uns schon einiger Verbreitung erfreuen, auch auf die Soenneckenschen[2]) Bücherkataloge und Schatullen, die allen berechtigten Anforderungen genügen, jede in ihrer Weise. Sie sind z. T. nicht ganz wohlfeil, immerhin aber für jede Lehrerbibliothek erschwingbar. Und da derartige Einrichtungen doch für die Dauer berechnet sind, ist, wie häufig, am Ende das Teuerste auch hier das Billigste.

Sodann die Programmkatalogisierung. Von den hervorragenden Programmkatalogen älterer Anstalten ist schon gesprochen (S. 383). In neuerer Zeit hat man dies Gebiet weniger gepflegt, teils wegen der ungeheuren Arbeit, teils im Zusammenhang mit einer gewissen Mißstimmung gegen das Programmwesen überhaupt. Die letztere ist nun allerdings mehr künstlich erzeugt als auf Sachkenntnis gegründet gewesen.[3]) Die Arbeit aber, die trotz Klußmanns vortrefflichen Verzeichnissen[4]) immer noch sehr lohnend ist, hätte man sich schon längst sehr erleichtern können, wenn man die ausgezeichneten und billigen technischen Hilfsmittel gekannt und benutzt hätte, die es schon seit Jahren gibt. Ich meine die Titeldrucke von Teubner und besonders der Kgl. Bibliothek zu Berlin.[5]) Beide Stellen geben jährlich einseitig bedruckte Programmverzeichnisse heraus, die erstere systematische, die zweite alphabetische, die nur zerschnitten und mit subalterner Hilfe auf Katalogzettel aufgeklebt zu werden brauchen, um eine gute Programmsammlung für jeden Benutzer auch wirklich zugänglich zu machen. Die Kgl. Bibliothek zu Berlin[6]) wird in Kürze eine Subskription auf ihre Verzeichnisse bei den

---

[1]) Ben. u. Einr. S. 33 f.

[2]) Beide wurden auf der Versammlung an mehreren geeigneten Modellen bezw. Photographien, die von den Firmen zur Verfügung gestellt waren, erläutert.

[3]) Das Buch über das Programmwesen (s. o. S. 361 Anm. 1) hat diese ganzen Verhältnisse nach der geschichtlichen und organisatorischen Seite eingehend behandelt.

[4]) Vgl. Programmwesen S. 112, Nr. 14, S. 238 ff. u. ö.

[5]) Ebd. S. 112, Nr. 13b und 15, S. 222 f. 680 f. u. ö.

[6]) Für diesen Vortrag hatte die Generalverwaltung zwei vollständige Serien ihres Verzeichnisses, je eine des einseitig und zweiseitig bedruckten, in überaus dankenswerter

einzelnen Anstalten eröffnen[1]); ich bitte die Herren Kollegen, überall dafür zu wirken, daß möglichst viel Teilnehmer gewonnen werden, um diese für jede Programmbibliothek unschätzbaren Verzeichnisse den Schulen zu sichern.

Endlich gedruckte Kataloge. Erst sie machen jede Bibliothek recht nutzbar, auch die unsrigen. Die Zettelkataloge haben die Grundlage zu bilden. Legt man an jeder neuen Anstalt von vornherein zwei Exemplare an, neben dem alphabetischen auch ein systematisches, so hat man beinahe in jedem Augenblick ein Material, das nur einer letzten Durchsicht bedarf, um zum Druck reif zu sein. Die Herstellung gedruckter Kataloge müssen alle Anstalten, die älter als 15—20 Jahre sind, sich weit mehr angelegen sein lassen. Für ältere Schulen vollends haben sie eine über das lokale Interesse weit hinausgehende Bedeutung; an zahlreichen Stellen wären sie geradezu der Anlaß, noch Schätze zu heben und der Wissenschaft wirkliche Dienste zu leisten.[2]) Die Programmbeilagen sind in der Regel der geeignete Ort der Veröffentlichung, so daß besondere Kosten vermieden werden. Bis jetzt sind die einzelnen Staaten sehr ungleich an der Herausgabe gedruckter Lehrerbibliothekskataloge beteiligt. Am besten ist Österreich versorgt; dort haben fast alle Mittelschulen auch gedruckte Kataloge.[3]) In Preußen sind kaum $^1/_4$ der Anstalten beteiligt, selbst wenn man die jüngeren Schulen, wie billig, abrechnet. Im übrigen Deutschland sind Bayern und Sachsen am spärlichsten vertreten, weit besser die thüringischen Staaten und Baden.[4]) Hier ist noch ein weites und lohnendes Feld der Tätigkeit, auch mit Rücksicht auf den Zusammenhang der Bibliotheken (vgl. II 4). Dem Bibliothekar kann man aber das alles nicht allein zumuten; die Kollegen müssen auch hier helfen. Denn die Förderung der gedruckten Kataloge ist im allgemeinen Interesse.

c) Die bauliche Einrichtung der Bibliotheksräume. So lange indessen die Bibliotheksräume unzureichend sind, in Bezug auf Lage, Größe, Heizung, Beleuchtung, Anordnung der Gestelle und andere Einzelheiten, so lange bleibt viele hingebende Arbeit, die sonst für die Sache geleistet ist, doch unfruchtbar. Vor allem kann man die Bibliothek nicht allgemein zugänglich machen (II 2), wenn die Räume nicht genügen. Daß es noch vielfach so ist, leider selbst in neuen Schulhäusern, liegt nicht so sehr an den Mitteln als vielmehr an der mangelnden Kenntnis des Guten und daher auch am Interesse. Außerdem könnte der Zusammenhang zwischen Bau- und Schulleitung wohl häufig ein engerer sein. Ich habe von unserer Seite in dieser Beziehung manche Klagen gehört, deren Berechtigung ich hier nicht untersuchen will.

Weise zur Verfügung gestellt. Es konnten so an Vertreter von 36 höheren Schulen Exemplare verteilt werden, die hoffentlich Nutzen stiften.

[1]) Sie ist inzwischen erfolgt. [2]) Vgl. o. S. 370 und 376.

[3]) Sie sind nicht in jeder Hinsicht vollkommen (vgl. Programmwesen S. 108 Anm. 1 und S. 271 Anm. 1), leisten den betr. Anstalten aber doch wesentliche Dienste.

[4]) In dem o. S. 363 erwähnten Buche wird über diese Verhältnisse eingehend gehandelt werden.

Ganz unbegründet werden sie sicher nicht sein. Freilich müssen insbesondere Direktoren und Bibliothekare etwas mehr Kenntnis von den Erfordernissen der Einrichtung einer modernen Bibliothek zu gewinnen suchen, dann wird es ihnen auch an dem nötigen Einfluß auf die Bauleitung nicht fehlen. Ein gutes Beispiel, wie es zu machen ist, ein Beispiel auch dafür, daß Gutes dabei herauskommt, findet man in dem Programm über den Neubau des Eberhard Ludwigs-Gymnasiums in Stuttgart.[1])

Daß es im allgemeinen unter den Schulmännern noch an Kenntnis auf diesem wichtigen Gebiete fehlt, liegt wesentlich daran, daß bisher so gut wie keine Anregungen im Zusammenhange gegeben sind, die auf unsere Verhältnisse berechnet wären. Ich wollte mich deshalb der Mühe nicht entziehen, auch hiervon einige Umrisse zu geben. So habe ich im letzten Jahre eine Sammlung von Photographien von Innenräumen aus deutschen, österreichischen und schweizerischen Lehrerbibliotheken zusammengebracht. Um das Zustandekommen haben sich außer den schon oben genannten Instanzen (S. 363f.) hier noch Bauämter[2]), Fabrikanten[3]), Photographen, unter letzteren auch viele Kollegen, große Verdienste erworben, die hoffentlich der weiteren Entwicklung dieser Dinge von Nutzen sein werden. Auch diesen allen sei herzlich gedankt. Es ist der erste Versuch dieser Art[4]), den ich daher mit Nachsicht zu beurteilen bitte.

Ein Wort über die Lage der Bibliotheksräume schicke ich voraus. Je mehr man erkennt, daß die Bibliothek für alle Lehrer gleichmäßig bestimmt ist, um so mehr Wert wird man auch auf ihre Lage legen. Eine Anlage drei Treppen hoch, dicht unter dem Dache, ist in der Regel zu verwerfen, aus tech-

[1]) Vom Jahre 1904; vgl. besonders S. 2. Auf der Versammlung konnte eine größere Anzahl von Exemplaren verteilt werden.

[2]) So besonders die von Aachen, Frankfurt a. M. und Stettin.

[3]) Vor allem J. Abt und Ph. Wirth in Frankfurt a. M. und A. Bloedner in Gotha.

[4]) Das Material bestand aus 54 Blättern von über 30 Anstalten. Die Photographien, z. T. in größtem Format, waren auf starke Kartons aufgezogen und wurden auf fünf großen Staffeleien, die der Braunschweiger Kunstklub in dankenswerter Weise zur Verfügung gestellt hatte, während des ganzen Tages der Hauptversammlung den Mitgliedern des Verbandes zugänglich gemacht, bei dem Vortrage herangezogen und nach dessen Beendigung einem kleineren Kreise noch besonders erläutert. Vertreten waren folgende Bibliotheken (einige wenige, von denen die Photographien verspätet eintrafen, sind hier noch eingereiht): I. Deutsches Reich. 1. Preußen: Aachen (st. u. kg. Kaiser Karls-G.), Altona (kg. G.), Berlin (G. z. grauen Kloster und Joachimsth. G.), Breslau (kg. Friedr.-G.), Danzig (st. G.), Düsseldorf (kg. Hohenz.-G. und städt. G. u. Rg.), Elberfeld (st. G.), Frankfurt a. M. (st. Goethe-G. und Lessing-G.), Grunewald bei Berlin (Gem.-Rg.), Halle (Lat.), Herford (st. G.), Hildesheim (Bischöfl. G. Joseph.), Kiel (kg. G.), Münstereifel (kg. G.), Pforta (kg. Landessch.), Stettin (stift. kg. Marienstifts-G. und städt. Stadt-G.). 2. Bayern: Speyer (kg. G.). 3. Bremen (Neues G.). 4. Sachsen: Leipzig (Päd. Zentralbibl. d. Comenius-Stiftung). 5. Württemberg: Stuttgart (kg. Eb. Ludw.-G.). — II. Österreich-Ungarn. Iglau (k. k. Staats-G.), Kalksburg (Priv.-G. d. S. J.), Kremsmünster (Stifts-G. d. Benedikt.), Kronstadt (Honterus-G. A. K.), Melk (Stifts-G. d. Benedikt.), Urfahr (Bischöfl. G. Petr.), Wien (k. k. akad. Staats-G.). — III. Schweiz. Einsiedeln und Engelberg (Stiftsschulen der Benediktiner). — Über die spätere Reproduktion der Blätter und was damit zusammenhängt vgl. u. S. 391 f.

nischen Gründen ebenso wie mit Rücksicht auf leichte Zugänglichkeit. Das beste wird immer die Anlage neben Lehrer-, bezw. Konferenz- oder Lesezimmer sein; so ist es außer in manchen älteren Anstalten z. B. in den neueren Bauten von Stuttgart (Eb. Ludw.-G.) und Bremen (Neues G.).[1] Immer wird das nicht zu erreichen sein; aber der Grundsatz ist doch im Auge zu behalten. Die Sache liegt viel einfacher als bei anderen Räumen der Schule. Wir brauchen weder unbedingt Nordlicht wie die Zeichensäle, noch Südlicht wie die Physikräume; nur Licht und Raum überhaupt. Je mehr, desto besser. Später wird vielleicht einmal von Anfang an mit der oben (S. 377) angedeuteten Beschränkung gerechnet werden können. Die besten Anlagen sind solche im Flügel mit Licht von drei Seiten.[2] Natürlich muß man sich auch hier in die Verhältnisse schicken. Indessen läßt sich selbst unter einfachen Bedingungen viel erreichen, wenn man nur überhaupt erst einmal auch dieser Seite der Schuleinrichtung etwas nachhaltigeres Interesse zuwendet als bisher.

Nun die Einrichtung selbst. Man findet, von der Wende des XVII. und XVIII. Jahrh. bis auf unsere Zeit, in den Lehrerbibliotheken ähnliche Typen der Einrichtung vertreten, wie sie uns in den größeren Sammlungen begegnen, vom weiten Prunksaal älterer Zeit bis zum raumausnützenden Doppelgeschoß in Eisenkonstruktion unserer Tage. Da sind z. B. die nun schon an die 200 Jahre alten großen, schönen, z. T. imposanten Räume der Bibliotheken der alten Stiftsschulen von Kremsmünster (1675)[3], Melk (1736), Einsiedeln (1738) und Engelberg (ca. 1740), mehr nach ästhetischen als nach praktischen Gesichtspunkten angelegt. Die Höhe der Räume bedingt hohe Leitern, so auch noch in Kronstadt, Honterus-G. (erst ca. 1850). Doch legt man auch schon Galerien an, um die hoch untergebrachten Bestände leichter zugänglich zu machen, so in Melk, Einsiedeln und Engelberg. Ausnutzung des Raumes ist noch nicht beabsichtigt. Eine eigenartige Anlage zeigt Hildesheim, Bischöfl. G. Joseph. (1694 und 1746); hier ist der Hauptteil der reichen Bibliothek auf dem oberen Umgang der Aula untergebracht. Auch der Raum unter den Balustraden ist geschickt ausgenützt. In Halle, Lat. (1728 und 1858) und Münstereifel, kgl. G. (1625 und 1896) ist der Raum schon besser verwertet; man fängt an, die Regale nicht nur an den Wänden, sondern auch quer durch den Raum aufzustellen, ebenso in den Lehrerbibliotheken von Wien, k. k. Akad. G. (1866), Kiel, kgl. G. (1869), Altona, kgl. G. (1880) und Pforta (1883), deren Anlage, wie sie heute ist, nun schon weit in das XIX. Jahrh. hineinreicht. Von Stettin, stift. kgl. Mar.-Stifts-G. (1833) war schon oben die Rede (S. 367). Aber die Leitern bleiben noch, so daß der Betrieb in allen

[1] Vgl. die Programme von Stuttgart Eb. Ludw.-G. 1904, S. 9 und Bremen Neues G. 1907, S. 17 f. und Grundrisse Bl. 3.

[2] Wie z. B. in den Neubauten von Berlin G. z. gr. Kloster und Speyer kg. G.

[3] Die in Klammern beigesetzten Zahlen geben nicht das Gründungsjahr der Bibliotheken überhaupt an, sondern den Zeitpunkt (genau oder annähernd), zu welchem sie die heute benutzten Räume erhalten haben, die auf den Photographien zur Anschauung gebracht waren.

diesen großen Räumen, die z. T. einen bedeutenden Eindruck machen, noch mit erheblichen Schwierigkeiten verknüpft ist (vgl. oben S. 375). In Österreich besonders findet man vielfach das System geschlossener Schränke, so in Iglau, k. k. Staats-G. (1890) und, durch die besonderen Verhältnisse gerechtfertigt, in dem Kunstkabinett von Kalksburg, Priv.-G. S. J. (1900).[1]) In Urfahr bei Linz, Bischöfl. G. Petr. (1895) wird eine bewegliche Treppe verwendet. Allmählich tritt nun ein Wendepunkt ein. Die Leitern werden mehr und mehr verbannt. Die an allen oder einigen Wänden herumgeführte Galerie findet Eingang, endlich das Doppelgeschoß. Das stift. kgl. Joachimsthalsche G. zu Berlin (1880) hat sogar eine dreigeschossige Anlage. Treppen führen zu den Galerien und verbinden die Geschosse. Auf Schönheit wird meist, doch nicht ganz verzichtet. Auch manche dieser modernen Anlagen in Holz- und Eisenkonstruktion machen einen gewaltigen Eindruck. Hauptgesichtspunkt ist jetzt aber doch der praktische, Ausnutzung des Raumes und leichte Zugänglichkeit. Gerade das ist es, was wir auch in unseren Bibliotheken brauchen. Die folgende Auswahl bietet nun eine Fülle von Material und Beispiele für die verschiedensten Verhältnisse, große und kleine Bibliotheken, alte in neuen Räumen und junge, einfache und großartige Einrichtungen, billige und teure. So finden sich Galerien, teils in Holz-, teils in Eisenkonstruktion oder in Verbindung beider, in Herford, st. G. (1878 und 1899), Düsseldorf, st. G. und Rg. (um 1890), Frankfurt a. M., st. Goethe-G. (1896) und Grunewald b. Berlin, Gem.-Rg. (1903), Doppelgeschosse mäßigeren Umfangs (in Eisenkonstruktion) in Breslau, kgl. Friedr.-G. (1896), Stuttgart, kgl. Eb. Ludw.-G. (1903), Bremen, Neues G. (1906), schon unter größeren Verhältnissen (Holz) in Elberfeld, st. G. (1893), sowie (Eisen) in Danzig, st. G. (1897), hier mit Oberlicht, Frankfurt a. M., st. Less.-G. (1903), Stettin, st. Stadt-G. (1904), Aachen, st. u. kg. K. Karls-G. (1906) und Düsseldorf, kgl. Hohenz.-G. (1906). Für ganz große Anlagen sind Beispiele die Lehrerbibliotheken von Speyer, kgl. G. (1903) in Holzkonstruktion, sowie von Berlin, st. G. z. grauen Kloster (1904) und stift. kgl. Joach.-G. (1880), diese beiden in Eisen ausgeführt. Kleinere technische Unterschiede, die gleichwohl wichtig sind, müssen hier übergangen werden.[2]) Die Lehrerbibliothek des Joachimsthalschen Gymnasiums ist die imposanteste Anlage dieser Art aus neuerer Zeit, die ich kenne, um so bemerkenswerter, als sie schon aus dem Jahre 1880 stammt. Damals fing man, wenigstens in Deutschland, selbst in größeren Bibliotheken erst an, mehrere Geschosse übereinander anzulegen. Doch handelt es sich bei dieser Anstalt immerhin um besondere Verhältnisse. Hinweisen möchte ich auch auf

[1]) Vgl. über diese ungewöhnlich reiche Sammlung die mit Abbildungen ausgestattete Schrift von L. Velics, Das Kabinett für kirchliche Kunst im Kolleg. S. J. zu Kalksburg bei Wien, Wien, k. k. Hof- und Staatsdruckerei, 1900, 24 S. 4°.

[2]) Besonders ist z. B. hinzuweisen auf das Bestreben, die Böden der Regale leicht verstellbar zu machen, ohne die Bücher entfernen zu müssen (Lipmansches System), und darauf, durch beinahe völlige Ausschaltung von Seitenwänden dem Licht möglichst freien Zutritt zu gewähren (Bloedner, Lipman) u. a. m.

den Neubau der Pädagogischen Zentralbibliothek der Comeniusstiftung in Leipzig (1904). Sie ist zwar nicht eigentlich eine Schulbibliothek, aber doch für Lehrer und Schule bestimmt. Ihre Anlage ist mustergültig, und größere Schulbibliotheken könnten bei Neubauten manchen Nutzen davon ziehen. Ich nenne sie auch deswegen, weil sie gerade in unseren Kreisen noch viel zu wenig bekannt ist. Sie zählt weit über 100000 Bände, hat gedruckte Kataloge und versendet auch Bücher überallhin.[1]) Als eine der am besten eingerichteten Schulbibliotheken mittlerer Größe aus neuerer Zeit, wenn man will, als das Ideal einer solchen, möchte ich die des Lessing-Gymnasiums in Frankfurt a. M. bezeichnen. Hier ist nicht nur alles einzelne zweckmäßig, sondern auch die Anlage im ganzen leicht, licht und schön. Sie ist allen Lehrern jederzeit zugänglich.

So findet man Beispiele für jeden Typus. Man kann sehen, wie heute unter den verschiedensten Verhältnissen Lehrerbibliotheken zweckmäßig eingerichtet werden; die Fortschritte sind deutlich erkennbar. Anderseits stehen noch viele Einrichtungen, selbst in neuen und neuesten Gebäuden, hinter berechtigten Erwartungen zurück. An den Mitteln lag es, wie gesagt, keineswegs immer. In nicht wenigen unserer neueren Schulbauten wird z. B. in der äußeren Erscheinung wie in der inneren Einrichtung ebensoviel Geschmack entwickelt, wie nach der technischen Seite hin von allen Neuerungen gewissenhaft Gebrauch gemacht. Oft tritt aber auch die Zweckmäßigkeit, auf die es in allen der Arbeit gewidmeten Räumen vor allem ankommt, hinter dem Bestreben zurück, nach außen hin Eindruck zu machen. In manchen solcher Schulbauten weisen dann z. B. die Bibliotheksräume nicht einmal die einfachsten technischen Erfordernisse auf, die man in richtiger Erkenntnis ihrer Bedeutung selbst in manchen älteren Bauten nachträglich zur Einführung gebracht hat. Denn auch unter einfachen Bedingungen kann man sich verhältnismäßig gut helfen und Zweckmäßiges schaffen. Die Lehrerbibliotheken von Herford, st. G. und Düsseldorf, st. G. u. Rg. sind geradezu Schulbeispiele dafür.

Ich schließe diesen Abschnitt mit einer Bitte. Das hier vorgelegte Material ist zum allergrößten Teile aus der Zahl der Bibliotheken ausgewählt, die ich selbst gesehen habe, ausgewählt nach dem Gesichtspunkte, für jeden Typus und auch für verschiedene äußere Verhältnisse möglichst immer das am meisten Charakteristische zu bieten. Manches fehlt indessen noch, besonders aus den östlichen Provinzen Preußens, aus dem Königreich Sachsen, aus Baden, Elsaß-Lothringen und diesem und jenem kleineren deutschen Bundesstaate. Der größte Teil des Anschauungsmaterials wird in dem oben (S. 363) genannten Werke reproduziert und eingehender erläutert werden. Manche Beispiele lassen sich aber vielleicht ausscheiden oder durch geeignetere ersetzen. Ich bitte die Herren Kollegen, besonders aus den genannten Staaten, mir dabei behilflich zu sein. Auf jeden geeigneten Nachweis will ich gern eingehen.

---

[1]) Vgl. über sie Jahrb. d. deutschen Bibliotheken VI, 1908, S. 47.

Alles in allem hat dieser Abschnitt wohl ergeben: Es ist besonders im letzten Jahrzehnt manches Schätzenswerte geleistet worden, die Benutzung und Einrichtung auch unserer Lehrerbibliotheken zu fördern. Die Personen haben das Ihrige getan, die Technik hat sie unterstützt. Aber weit mehr fehlt doch noch. Gewiß soll gerade auf diesem Gebiete jede Einrichtung nach individuellen Bedürfnissen getroffen und entwickelt werden. Viel Kräfte, auch viel Mittel sind aber zersplittert worden und konnten nicht recht fruchtbar werden, weil es an Zusammenhang fehlte. Was dieser im gesamten Leben der Schule bedeutet, weiß jeder. Gerade unser Verband will ihn ja besonders fördern. Zusammenhang im großen ist Voraussetzung jedes Fortschrittes im kleinen, auch auf dem Gebiete unserer Bibliotheken. Aber nur durch gegenseitige Mitteilung, durch öffentliche Erörterung lassen sich Zusammenhänge knüpfen. Es seien mir hierüber daher noch einige Worte gestattet.

3. Öffentliche Erörterung der einschlägigen Fragen. Es ist schon ein Fortschritt, daß man in letzter Zeit in unseren Fachblättern solche öffentliche Erörterung auch für das Gebiet des Schulbibliothekswesens wenigstens gefordert hat.[1]) Es müssen aber alle Hand anlegen, nicht die Bibliothekare allein. Die ganze Entwicklung dieser Seite des Schulorganismus hat nur zu sehr gerade darunter gelitten, daß man die Förderung der Bibliotheken ihren Verwaltern allein glaubte überlassen zu können. Aber die Benutzer haben doch mindestens das gleiche Interesse an ihrem Gedeihen, wenn nicht ein größeres. Hier konnten im Drange der Zeit nur Umrisse gegeben werden. Über zahlreiche Einzelheiten des Betriebes, auch unter Berücksichtigung besonderer lokaler oder provinzialer Eigentümlichkeiten, z. B. über das Katalogwesen, das Anschaffungsrecht, Art der Vermehrung und Verminderung, Etatswesen, die Zeitschriften, Programmbibliothek, die Bibliotheksstatistik u. a. m., vor allem über die Benutzungspraxis wird man in den Philologenvereinen, lokalen und provinzialen, auch den kleineren Landesvereinen noch besser verhandeln können als auf einer großen Versammlung wie der heutigen. Die Verhandlungen wären zu veröffentlichen. Bibliothekare und andere Schulmänner müßten gleichmäßig zu Worte kommen; auch Fachbibliothekare liehen vielleicht ihren in größerem Umfange erprobten Rat. Es ließe sich wohl denken, daß bei Gelegenheit der zahlreichen Fortbildungskurse, die im Interesse des höheren Lehrerstandes alle Jahre veranstaltet werden, auch einmal der Bibliothekare gedacht würde. Fachbibliothekare oder Schulmänner[2]), die das ganze Gebiet gründlich beherrschen, könnten hier wohl der jüngeren Lehrergeneration und vielleicht auch manchem älteren Schulbibliothekar Anregungen geben, die für die Praxis der Lehrerbibliotheken nutzbar zu machen wären. Auch eine syste-

[1]) Vgl. z. B. Korrespondenzbl. f. d. akad. geb. Lehrerst. XIV, 1906, S. 74 und W. Lorey, Über Aufgabe und Bedeutung der Philologenvereine, Bl. f. höh. Schulw. XXV, 1908, S. 22.

[2]) Ich nenne aus ihrer Zahl z. B. R. Ehwald (Gotha), Ew. Horn (Berlin), R. Klußmann (München) und C. Fr. Müller (Kiel), die sich z. T. noch im Amte befinden, alle aber über eine ausgebreitete Erfahrung auf diesem Gebiete verfügen und, worauf nicht geringer Wert zu legen ist, auch in wissenschaftlicher Hinsicht Achtungswertes geleistet haben.

matische Revision der Lehrerbibliotheken, z. B. in einer der östlichen preußischen Provinzen, durch eine geeignete Persönlichkeit könnte in gleicher Richtung Gewinn für die Gesamtheit bringen. Meines Wissens ist etwas derartiges bisher niemals erfolgt, so selbstverständlich es in anderen Fächern längst ist. Alle 5—10 Jahre ließe sich das Fazit solcher Verhandlungen und Beobachtungen ziehen, wie das auf anderen Gebieten, auch den kleinsten Sondergebieten, stets geschieht. So würden die Dinge sich klären, uns allen zum Vorteil. Anfänge sind gemacht, in Österreich, in Württemberg (s. oben S. 372); die anderen Staaten und Provinzen müssen folgen.

Natürlich sind auch unsere Fachblätter zur Besprechung dieser Dinge wohl geeignet, und man findet in der Tat, nach spärlichen Anregungen früherer Jahrzehnte, gerade in den letzten Jahren in ihnen mancherlei[1]), das aber bisher, wie die Erfahrung lehrt, bei der großen Zersplitterung der Zeitschriften in vielen Hunderten von Lehrerbibliotheken, doch nicht immer gerade dahin dringt, wo es am nötigsten wäre. Vor allem möchte ich daher auf die m. E. beste Gelegenheit zur Veröffentlichung hinweisen, deswegen, weil die Anregungen auf diesem Wege wirklich allen Schulmännern bekannt werden oder doch (Kundige wissen, woran ich hierbei denke) unter normalen Verhältnissen bekannt werden könnten, ich meine unsere Schulprogramme, die Beilagen ebenso wie die Jahresberichte. In den zahlreichen Baubeschreibungen neuer Anstalten oder älterer, die in neue Gebäude übersiedeln, besonders der letzteren, muß auch den Bibliotheken und ihrer Einrichtung etwas mehr Raum gegönnt werden, als es bis jetzt geschieht. Ansätze fehlen nicht[2]), aber sie sind noch weiterer Ausbildung fähig. Hin und wieder könnten auch Abbildungen neuer Bibliothekseinrichtungen nützlich sein. Von anderen Schulräumen sind sie längst in weitestem Umfange und selbst da üblich, wo nicht einmal Neues, Charakteristisches geboten, sondern nur Alltägliches gewohnheitsmäßig wiederholt wird. Dagegen zweifle ich nicht, daß Abbildungen von neu eingerichteten Bibliotheksräumen, wie sie nun hier zum ersten Male vorgelegt worden sind, in Schulprogrammen[3]) schon seit Jahren nützlich gewesen wären und mancher neuen Bibliothek wertvolle Anregungen hätten geben können, die nun ohne diese in ganz veralteter Weise hergerichtet worden ist. Anderseits kann der scheinbar trockene Abschnitt V ('Lehrmittel') der norddeutschen Jahresberichte, den 'kein Mensch liest', wie man einmal harmlos gesagt hat[4]), Anlaß werden, manche Einzelheit des Betriebes mitzuteilen, auf dem Gebiete des Katalog- und Programmwesens, der Statistik, der Benutzungs-

[1]) Ich verweise auf die in Reins Hdb. V 452 angeführte Literatur.

[2]) Ich nenne z. B. die z. T. schon oben in anderem Zusammenhange erwähnten Baubeschreibungen in den Programmen von Aachen (st. u. kg. Kaiser Karls-G. 1906), Bremen (Neues G., 1907), Speyer (kg. G., 1904) und Stuttgart (kg. Eb. Ludw.-G., 1904), die von den betr. Schul- und Bibliotheksleitungen für die Braunschweiger Versammlung in liberaler Weise zur Verfügung gestellt worden waren und in einer Anzahl von Exemplaren verteilt werden konnten. Vgl. auch die Beilage z. Progr. von Elberfeld (st. Rg., 1900).

[3]) Soeben finde ich eine Abbildung im Progr. v. Boxhagen-Rummelsburg 1908 (Taf. 4).

[4]) Programmwesen S. 607.

praxis z. B., die an dieser oder jener Anstalt Besonderheiten aufweist,. damit andere daraus lernen können. Manches findet sich in dieser Richtung schon, mit einer gewissen Regelmäßigkeit z. B. in österreichischen Jahresberichten (besonders Statistisches), mehr gelegentlich auch in denen des Königreichs Sachsen, der Provinz Schlesien[1]) und auch sonst noch; aber auf mehrere Dutzend Nieten kommt hier doch immer erst ein Treffer, und die süddeutschen Jahresberichte versagen leider so gut wie ganz, so daß wir über ihre Bibliotheksverhältnisse überhaupt fast nichts erfahren.[2]) Und doch sind gerade die Jahresberichte, wie ich an anderer Stelle eingehend ausgeführt habe, eine der besten und zugleich einfachsten Gelegenheiten, wie auf allen Schulgebieten, so auch auf diesem, das zu fördern, worauf doch am letzten Ende alles ankommt, den Zusammenhang.[3]) Auch unsere Lehrerbibliotheken haben ihn recht dringend nötig, um vorwärts zu kommen. Die Kräfte müssen sich sammeln, das Einzelne muß sich zum Ganzen fügen, so wird auch jeder einzelnen Schule und ihrer Bibliothek die rechte Frucht zuteil werden.

4. Der Zusammenhang der Lehrerbibliotheken im ganzen. Man kann nicht sagen, daß auf diesem Gebiete schon viel geleistet worden wäre, so viele Jahrzehnte, ja Jahrhunderte lang eine große Mehrzahl von Lehrerbibliotheken schon besteht. Das ist der deutlichste Beweis dafür, wie wenig entwickelt die ganzen Verhältnisse noch sind, wie vieles noch zu tun bleibt. Es gibt auch hier viele schöne und lohnende Aufgaben, und es wird Zeit, daß sie allmählich in Angriff genommen werden. Ich denke an mancherlei. Doch ich muß zum Schlusse kommen. So will ich die Aufmerksamkeit nur auf zwei Arbeiten lenken, die mir des Zusammenhangs der Hunderte von Bibliotheken wegen besonders wichtig erscheinen, nämlich a) auf ein Gesamtverzeichnis der an den deutschen, deutschösterreichischen und schweizerischen höheren Schulen (einschließlich der voll ausgestalteten höheren Mädchenschulen) gehaltenen Zeitschriften und größeren Sammelwerke, systematisch, alphabetisch und zum Teil auch nach Schulen geordnet, mit anschließender Erörterung der einschlägigen organisatorischen Fragen, und b) auf ein Adreßbuch der Lehrerbibliotheken Deutschlands. Das eine Werk läßt sich wohl von einer Arbeitskraft bewältigen und ist der Verwirklichung nicht mehr fern; das andere ist schwieriger, wäre nur von einer Mehrheit geeigneter Kräfte zu leisten und bedarf noch weiterer Erwägungen. Das erste will hauptsächlich dem Leihverkehr der Lehrerbibliotheken untereinander auf einem besonders dringlichen Gebiete dienen, das zweite soll Zusammenhänge im ganzen anbahnen und der Schulgeschichte und -organisation, auch der Bibliothekspraxis Anregungen geben. Für beides bitte ich noch um eine kurze Zeit Gehör.

[1]) Programmwesen S. 617 mit Anm. 3.

[2]) Es hängt das hier teils mit alter Tradition, teils mit behördlichen Bestimmungen zusammen, deren Änderung aber offenbar wünschenswert ist; vgl. hierüber Programmwesen S. 603—618.

[3]) Ebenda.

Das Nebeneinander so vieler Hunderte von grundsätzlich doch gleichartigen Sammlungen, wie es unsere Lehrerbibliotheken sind, ohne gegenseitige Beziehungen, führt eine gewisse Zersplitterung der Mittel, auch der Kräfte der Personen herbei, die auf die Dauer nicht ohne Schaden für die gesamte Entwicklung ist. Das hat man in kleinen Verbänden schon längst empfunden. Der Weg zur Heilung der Schäden schien uns aber nicht gangbar, weil die Bedeutung der einzelnen Sammlungen und ihrer nächsten, eigentümlichen Zwecke dabei beeinträchtigt wurde (oben S. 366). Ich suche das Ziel auf dem eng abgegrenzten Gebiete, das ich an erster Stelle bezeichnet habe, auf einem Wege, der die einzelnen Sammlungen in ihrer Eigenart nicht stört, aber doch einer Mehrzahl kleinerer Verbände, vielleicht sogar allen, wertvolle Vorteile sichert.

a) Gehen wir von einem konkreten Beispiele der Praxis aus. In der mittleren Provinzialstadt A., die keine größere wissenschaftliche Bibliothek, aber zwei, drei, auch mehr höhere Schulen hat, hält jede von deren Lehrerbibliotheken Zeitschriften, alle zusammen 40, 60, auch mehr; dazu kommt noch eine Reihe größerer Sammelwerke, die wichtig, aber auch teuer sind und den Etat jeder einzelnen Bibliothek dauernd ziemlich empfindlich belasten. Manche dieser Zeitschriften und Sammelwerke muß jede Bibliothek halten, weil sie unentbehrlich sind und für den oft täglichen Gebrauch sofort zur Stelle sein müssen.[1]) Daneben gibt es aber andere, die zwar auch wichtig sind, aber doch nicht so häufig und auch nicht von allen Lehrern gebraucht werden. Nun findet man z. B. zwei- oder dreimal dicht beieinander den 'Hermes', aber keinmal das 'Rheinische Museum'; mehrere Anstalten halten die 'Geographische Zeitschrift', keine 'Petermanns Mitteilungen', wiederum mehrere die 'Naturwissenschaftliche Wochenschrift', keine die 'Naturwissenschaftliche Rundschau' oder die 'Annalen der Physik' — und umgekehrt. Ebenso geht es auf Dutzenden anderer Fachgebiete. Auch auf dem der Sammelwerke. So findet man zweimal fast unmittelbar nebeneinander die Sophienausgabe von Goethes Werken, aber nicht die entsprechende Lutherausgabe, mehrmals die Allgemeine deutsche Biographie, keinmal Goedekes 'Grundriß', wiederholt Reins 'Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik', aber keinen einzigen Band der 'Monumenta Germaniae paedagogica' u. s. f. Wie nahe läge es doch, daß eine Mehrzahl von Lehrerbibliotheken derselben Stadt, auch ihrer nächsten Umgebung, die jedem einzelnen durch die leichten Mittel des billigen Lokalverkehrs noch bequem erreichbar sind, sich verständigten, in Beziehung zueinander träten, in Zukunft wenigstens immer dann, wenn das Halten neuer, wertvollerer Zeitschriften oder Sammelwerke in Frage kommt! Die einzelnen Bibliotheken würden nichts verlieren, aber das Ganze erheblich gewinnen. Und so könnte ein kleiner Kreis von Sammlungen und hundert oder mehr Lehrer mit einem Gesamtbestande von 50 oder mehr wirklich wertvollen, verschiedenen Zeitschriften und Sammelwerken sich Vorteile sichern, die den durch eine Univer-

---

[1]) So z. B. die alten amtlichen oder halbamtlichen Organe für das ganze Gebiet des Schul- bezw. höheren Schulwesens in den einzelnen Staaten.

sitäts- oder Stadtbibliothek gebotenen fast gleich kämen, ja sie manchmal überträfen. Denn diese können einerseits nicht die Zeitschriften alle halten, die gerade für unsere Praxis und die damit zusammenhängenden Fachwissenschaften in Betracht kommen, und dann ist die Zahl ihrer Benutzer erheblich größer, die Aussicht, die betr. Werke sofort oder für längere Zeit zu erhalten, für uns also erheblich geringer. Daß übrigens Schulen in Mittel- und Kleinstädten, die eine Universitäts-, Stadtbibliothek oder eine andere ähnliche Sammlung besitzen, auf deren Bestände eine gewisse Rücksicht nehmen, gerade in Bezug auf das Halten von Zeitschriften und größeren Lieferungswerken, halte ich für ebenso selbstverständlich wie ersprießlich. So hat man denn in Österreich seit 1896[1]) zwischen kleinen Verbänden von Mittelschulen einen Zeitschriftentausch förmlich organisiert; die Anstalt A. sendet bestimmte, von ihr gehaltene Zeitschriften an B., diese wieder teils einige von diesen, teils eine Zahl der von ihr selbst gehaltenen an C. usf.; so lernen auch in Mittel- und Kleinstädten die Kollegen einen erheblichen Kreis der für sie wichtigsten neueren Literatur und die auf den verschiedenen Gebieten gemachten Fortschritte auf verhältnismäßig leichtem Wege kennen. In Württemberg hat man ähnliches in kleinerem Maßstabe unternommen, gelegentlich auch sonst noch. Aber in Deutschland sind wir doch im allgemeinen über Anfänge nicht hinausgekommen, und die meisten Lehrerbibliotheken wissen außerdem selbst davon wenig.

Sollen wir nun das österreichische Verfahren des Zeitschriftentausches bei uns einfach kopieren? Ich meine, nicht. Es erfordert dauernd viel Zeit, bringt außerdem manches dahin, wo kein tieferes Interesse dafür vorhanden ist, wie das z. B. bei dem an manchen einzelnen deutschen Anstalten eingeführten systematischen Zirkulieren von Zeitschriften und Programmen auch der Fall ist.[2]) Außerdem funktioniert der Apparat, wie leicht zu denken ist, nicht immer glatt, besonders in den Zeiten gehäufter Amtsgeschäfte. Wesentlich scheint mir — auf der angegebenen Grundlage — vor allem dies, daß jeder Lehrer wisse, an welcher der ihm leicht erreichbaren Anstalten eine bestimmte, an der eigenen Schule nicht gehaltenen Zeitschrift vorhanden ist, so daß sie ihm zugänglich werden kann. In den Jahresberichten Norddeutschlands finden wir ja nun (wie in Österreich) die betr. Angaben, wenn auch nicht immer ganz vollständig und recht übersichtlich.[3]) Man kann also die auf Stadt und Umgebung bezüglichen ohne Schwierigkeit in den Handbibliotheken aufstellen, auch die entsprechenden gedruckten Lehrerbibliothekskataloge neuesten Datums[4]); beide bilden den Anfang einer Grundlage für diesen Leihverkehr innerhalb kleinerer Verbände.

Weit schlimmer daran sind aber die einsam gelegenen Landstädte mit nur einer höheren Schule. Verständigung mit anderen Anstalten, die in Mittelstädten und ihrer Umgebung mit einer Mehrzahl höherer Schulen durch per-

[1]) Vgl. o. S. 362; Auskunft im einzelnen geben viele Jahresberichte der betr. Schulen.
[2]) Vgl. darüber Programmwesen S. 688 ff.
[3]) Über Süddeutschland s. o. S. 394 Anm. 2. [4]) Doch vgl. darüber o. S. 387.

sönlichen Verkehr von Direktoren, Bibliothekaren und Lehrern ganz leicht ist, könnte hier nur auf dem Wege brieflicher Verhandlung umständlich erfolgen und würde schwerlich immer zum erwünschten Ziele führen. Und soll man sich überhaupt auf den Lokalleihverkehr beschränken? Nicht vielmehr die Ausdehnung mindestens auf die preußische Provinz, den kleineren Staat versuchen, ja vielleicht noch weiter gehen können, wie dies sonst im wissenschaftlichen Leihverkehr selbst über die Landesgrenzen hinaus längst geschieht, auch für weitergreifende wissenschaftliche Arbeiten der Lehrer? Mir scheint, die höheren Schulen und ihre — im ganzen genommen — an Beständen überreichen Bibliotheken hätten hier noch eine Fülle der fruchtbarsten Aufgaben vor sich. Denn gerade auf dem Gebiete der Zeitschriften und Sammelwerke, wozu leicht auch andere wissenschaftliche Erscheinungen treten könnten, hat der Leihverkehr der großen Bibliotheken mit den höheren Schulen seine ganz bestimmten, natürlichen Grenzen (S. 365). Hier hätten die Schulen selbst miteinander auch im großen in Verbindung zu treten. Neben jenen schon bestehenden Leihverkehr, zum Teil vielleicht an seine Stelle, könnte ein Leihverkehr der Lehrerbibliotheken untereinander treten. Für speziellere Fachstudien wären die zweckmäßig auszubauenden gedruckten Kataloge[1]) der einzelnen Bibliotheken die natürliche Grundlage. Ich habe selbst auf diesem Wege von anderen Schulbibliotheken schon manches bezogen, was weder unsere Klosterbibliothek noch die Kgl. Bibliothek zu Berlin bieten konnte. Aber das waren doch meist Akte der Gefälligkeit befreundeter Kollegen, und die Kostenfrage dürfte manchmal hindernd in den Weg treten. Man kann doch in der Regel weder von Bibliothekaren noch von allen Bibliotheken, besonders wenn sie mit dürftigem Etat arbeiten, erwarten, daß sie noch Geld für diese Art inoffiziellen Leihverkehrs aufwenden, der ihnen selbst wenigstens nichts unmittelbar Nützliches bietet, wenn auch der kollegiale wissenschaftliche Verkehr auf alle Fälle ein idealer Gewinn ist. Auch dürfte es nicht jedermanns Sache sein, Dutzende von gedruckten Katalogen oder Jahresberichten durchzusehen oder langwierige Korrespondenzen zu führen, bis er endlich vielleicht findet (oder auch nicht), was er braucht. Es muß also zunächst eine allgemeine, jedermann leicht zugängliche und zuverlässige Grundlage geschaffen werden, wenigstens für das wichtigste Sondergebiet, das der Zeitschriften und Sammelwerke.

So bin ich schon vor vier Jahren auf den Gedanken gekommen, ein Verzeichnis der von den höheren Schulen Deutschlands, Deutsch-Österreichs und der Schweiz gehaltenen Zeitschriften (im weitesten Sinne genommen) und wichtigsten Sammelwerke auszuarbeiten. Für Norddeutschland, Deutsch-Österreich und die Schweiz geschah es auf Grund der Jahresberichte der einzelnen Schulen, deren Inhalt allerdings in Hunderten von Fällen durch besondere Mitteilungen der einzelnen Schulen zu ergänzen war, für Süddeutschland (vgl. oben S. 394) haben mich die Schulverwaltungen in

[1]) Vgl. S. 387.

entgegenkommendster Weise dadurch unterstützt, daß sie das notwendige Material auf direktem amtlichen Wege zur Verfügung stellten. Die Arbeit, inzwischen stetig gefördert, nähert sich dem Abschluß. Doch wird für die Redaktion noch manche Hilfe nötig sein, um die ich auch alle Mitglieder unseres Verbandes wie die ihnen nahestehenden Behörden angelegentlichst bitte. Ein derartiges Hilfsmittel ist an sich nichts Neues. Dutzende von größeren Bibliotheken haben Verzeichnisse der von ihnen gehaltenen Zeitschriften veröffentlicht[1]); viel seltener allerdings sind schon die Versuche, die Bestände einer Mehrheit von größeren Bibliotheken auf diesem Sondergebiete zusammenzufassen.[2]) In einigen Fällen hat man auch Schulbibliotheken schon einbezogen.[3]) Für das Schulgebiet im großen ist der von mir unternommene Versuch der erste. Der für eine preußische Provinz, Pommern, schon vor Jahren gemachte[4]) hat weder in anderen, größeren Provinzen mit reicheren Lehrerbibliotheken Nachfolge gefunden, noch in der Gegend seines Ursprungs Ausbau oder weitere Förderung. Außerhalb Pommerns ist er überhaupt, wie ich häufig genug festgestellt habe, kaum bekannt geworden. Unternehmungen dieser Art, besonders in größerem Maßstabe, sind von der Teilnahme der Lehrerbibliotheken selbst ganz wesentlich abhängig. Beteiligt sich nur eine Mehrzahl von ihnen (die oft für Bücher ganz untergeordneter Bedeutung Geld aufwenden)[5]), so sind solche größeren Werke auch äußerlich gesichert, wovon heute kaum ein Verleger Abstand nehmen kann. Der wissenschaftliche Nutzen dürfte einleuchtend sein.[6])

Wie wäre aber nun der auf Grund eines solchen Werkes einsetzende Leihverkehr, ebenso wie der in weiterem Umfange überhaupt, in Bezug auf die Kosten zu regeln? Wer soll sie tragen? Der einzelne Lehrer, die Schule,

---

[1]) Das oben (S. 391 Anm. 1) schon erwähnte Jahrbuch der deutschen Bibliotheken, Leipzig, Harrassowitz, seit 1902, bietet reiches Material.

[2]) Ich hebe die beiden für Österreich und die Schweiz zustandegekommenen Unternehmungen hervor: a) Generalkatalog der laufenden period. Druckschriften an den österreichischen Universitäts- und Studienbibliotheken, den Bibliotheken der technischen Hochschulen, der Hochschule für Bodenkultur, des Gymnasiums in Zara, des Gymnasialmuseums in Troppau und der Handels- und nautischen Akademie in Triest, herausg. i. A. des k. k. Minist. f. Kult. u. Unterr. von der k. k. Universitätsbibliothek in Wien unter der Leitung von Dr. Ferd. Grassauer. Wien 1898, B. Herder. VII u. 796 S. und b) Zeitschriftenverzeichnis der schweizerischen Bibliotheken, umfassend die im Jahre 1902 gehaltenen Periodika und Serien, herausg. von der Vereinigung schweizerischer Bibliothekare. Zürich 1904, Verl. der Vereinigung schweiz. Bibliothekare. XV u. 173 S.

[3]) So z. B. in dem Anm. 2 erwähnten schweizerischen Verzeichnis und dem von der Kaiser-Wilhelm-Bibliothek in Posen herausgegebenen Verzeichnis der laufenden Zeitschriften, nebst einem Verzeichnis der von anderen öffentlichen Bibliotheken, Behörden, wissenschaftlichen Anstalten und Vereinen in Posen gehaltenen Zeitschriften. Nach dem Stande vom 1. Oktober 1907. Posen 1907, Selbstverlag d. Kaiser-Wilh.-Bibl. 186 S.

[4]) Von L. Streit (1887), vgl. Reins Hdb. V 452.

[5]) Vgl. oben die Bemerkungen S. 374.

[6]) Über die innere Einrichtung enthalte ich mich zunächst der Äußerungen, bemerke nur, daß es noch Zeit ist, bestimmte Wünsche zu erfüllen, die etwa an mich herantreten sollten.

Stadt oder Staat? Hier kann die österreichische Regelung vorbildlich sein. Der Leihverkehr, nicht bloß der auf den Zeitschriftentausch bezügliche, geht durch die Direktionen der einzelnen Mittelschulen portofrei. Das wäre auch in Deutschland bei allen staatlichen Anstalten ohne weiteres möglich, falls die Behörden, wie zu hoffen, der Sache grundsätzlich nicht abgeneigt sind. Wie sich die Städte dazu stellen, wäre abzuwarten. Am Ende ließe sich wohl bei jeder Anstalt ein kleiner Fonds flüssig machen. Ins Ungemessene würden die Kosten ja nicht wachsen. Auch die Arbeit der beteiligten Instanzen nicht; um so weniger, wenn Bibliothekare und Schulmänner überhaupt sich vereinigen, wie das ja da und dort in erfreulicher Weise schon geschieht (vgl. oben S. 385). Was unsere Bibliotheken inoffiziell früheren Schülern und Kollegen, den Gelehrten und dem Publikum leisten, auch durch Versendung, könnten sie wohl auch den im Amte befindlichen Kollegen anderer Anstalten gewähren. Man würde sich doch gegenseitig fördern. Die schon mehrfach hervorgehobene kollegiale Solidarität, die gerade durch unseren Verband so sehr gestärkt worden ist, könnte auf diesem Gebiete, dem der gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeit, ihren schönsten Ausdruck finden.

b) Schwieriger gestaltet sich die Ausführung des Adreßbuchs. Die Idee an sich könnte manchem Schulmann vertrauter erscheinen, wenn die entsprechenden Werke der größeren Bibliotheken, die es gibt, in den höheren Schulen bekannter wären. Denn die großen wissenschaftlichen Sammlungen haben längst erkannt, daß die Anknüpfung von Zusammenhängen auch auf literarischem Wege jeder einzelnen Bibliothek und dem Kreise ihrer Benutzer eine Fülle von Anregungen für Wissenschaft und Praxis zu geben vermag. Bohatta-Holzmanns 'Adreßbuch der Bibliotheken der österr.-ungarischen Monarchie'[1]) habe ich zwar auch in österreichischen Lehrerbibliotheken nicht selten gefunden; dagegen ist Schwenkes 'Adreßbuch der deutschen Bibliotheken'[2]), auch das ältere, immer noch nicht entbehrlich gewordene J. Petzholdts[3]), in deutschen Schulbibliotheken nur ganz gelegentlich anzutreffen, und von der Existenz des 'Jahrbuchs der deutschen Bibliotheken'[4]) wissen unsere Lehrerbibliotheken so gut wie nichts. Die drei zuerst genannten Werke verzeichnen allerdings auch die Lehrerbibliotheken der höheren Schulen, aber diese treten doch gegen die großen wissenschaftlichen Sammlungen naturgemäß sehr zurück. In Schwenkes Adreßbuch, dessen Erscheinen überdies nun schon $1\frac{1}{2}$ Jahrzehnte zurückliegt, sind ferner nur die Vollanstalten berücksichtigt.[5]) Wie hat sich aber gerade seitdem das Realschulwesen entwickelt! Bei Wiese-Irmer endlich finden sich zwar manche Notizen über die einzelnen Lehrerbibliotheken; sie sind aber zu ungleich, auch nicht immer zuverlässig. So weist alles darauf hin, ein Handbuch zu schaffen, das eine Übersicht über

[1]) S. o. S. 370 Anm. 2. [2]) Ebenda.

[3]) Adreßbuch der Bibliotheken Deutschlands mit Einschluß von Österreich-Ungarn und der Schweiz. Dresden 1875, G. Schönfeld. XI u. 526 S.

[4]) Vgl. o. S. 391 Anm. 1.

[5]) Wiederum nur die Gymnasien in dem sächsischen Werke (s. o. S. 376 Anm. 2).

die Verhältnisse der Lehrerbibliotheken selbst im ganzen gäbe. Hier ließe sich in engerem Rahmen Besseres leisten, und man könnte doch noch mit einem nicht zu starken Bande, von 400—500 Seiten etwa, recht gut auskommen. Was sollte das Werk enthalten? Es wäre nicht ein Adreßbuch in gewöhnlichem Sinne, am wenigsten der Personen; diese wechseln häufig. Aber das andere bleibt oder entwickelt sich doch nur langsam. Es wäre kurz, knapp, aber zuverlässig bei jeder Lehrerbibliothek in bestimmter Reihenfolge Bericht zu erstatten über ihre geschichtliche Entwicklung und die jetzt bestehenden Verhältnisse, über das Etatswesen, Zahl und Art der Bestände, mit Hinweis auf Eigenartiges jeder Sammlung, über die Kataloge, die Benutzungspraxis, die Räume, die Stiftungen, die Statistik u. a. m., auch über die Literatur, kurz über alles, was für jede einzelne Sammlung von Bedeutung ist und doch zugleich ermöglicht, endlich einmal die Verhältnisse im ganzen zu überschauen. Tabellen hätten das Wichtigste übersichtlich zusammenzufassen. Hier könnten zum ersten Male die zahlreichen Schul- und Bibliotheksgeschichten, die Baubeschreibungen, die gedruckten Kataloge, Hunderte von Einzelheiten, die in Jahresberichten alter und neuer Zeit zerstreut sich finden und noch der Verwertung harren, im Zusammenhange ausgebeutet werden. So würden die Lehrerbibliotheken, die im Grunde recht wenig voneinander wissen, sich näher kennen lernen, das Interesse würde vielseitiger belebt, die gesamten Verhältnisse nachhaltig befruchtet werden. Ein einzelner könnte die Arbeit allerdings kaum leisten. Es hätte eine Teilung nach bestimmtem Plane stattzufinden. Für Preußen und vielleicht auch für die kleineren norddeutschen Staaten würde ich mich anheischig machen, in Verbindung mit den einzelnen Schulen die Redaktion zu übernehmen, auch einen Plan für das Ganze aufzustellen. Für Sachsen und die süddeutschen Staaten, von deren Schulbibliotheken wir überhaupt noch wenig wissen[1]), müßte man besondere Kräfte gewinnen. Auch die Behörden wären um ihre Mitwirkung anzugehen, besonders in Süddeutschland; unsere Vereine, unser Verband könnten der Sache viel nützen. So ließe sich vielleicht denken, daß nach einigen Jahren die Sache so weit geklärt wäre, um auf einem der nächsten Verbandstage in einer Weise verhandelt zu werden, die eine Ausführung in greifbare Nähe rückte.

Ich bin am Ende. Die kurze Spanne Zeit ließ es nicht zu, viele Seitenblicke zu tun. Man mußte das Hauptziel im Auge behalten. Der Weg führte auch nicht immer auf glatter Bahn und durch liebliche Gelände. Wir sind an manchen Stein gestoßen, und es war nicht alles erfreulich zu sehen. Aber es fanden sich doch auch freundliche Ausblicke, und so können wir hoffen, daß es besser werde. In gemeinsamer Arbeit. Damit kehre ich zum Eingang zurück. Der einzelne vermag auch hier wenig, die Gesamtheit alles. Darum bitte ich alle, die es angeht, zu helfen, wo sie können, mit äußeren Mitteln, Interesse, gutem Willen und rüstiger Arbeit, Behörden in Staat und Stadt,

[1]) Wegen der oben S. 387 und S. 394 bezeichneten Umstände.

Architekten und Schulleitungen, Berufs- und Schulbibliothekare, vor allem aber die Kollegen in ihrer Gesamtheit. Es besteht ja doch wohl, das glaube ich gezeigt zu haben, ein enger Zusammenhang zwischen der Bedeutung, die unsere Lehrerbibliotheken für Schule und Wissenschaft haben, und ihrer Einrichtung und Benutzung, ihrer gesamten Organisation. Das eine läßt sich nur erhalten und entwickeln, wenn auch das andere fortschreitet. Aber nur wenn alle, die auf diese Bibliotheken angewiesen sind in ihrer Arbeit für Schule und Wissenschaft, sie wirklich fördern[1]), können sie ihren vollen Wert entfalten, eben im Interesse der Schule und Wissenschaft, in deren Dienst wir alle unsere Lebensarbeit stellen.

---

[1]) Nach Abschluß des Druckes kann ich noch mitteilen, daß die Frage zeitgemäßer Erneuerung des Lehrerbibliothekswesens der höheren Schulen jetzt auch im Königreich Sachsen in Fluß gekommen ist. Auf der 18. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins in Zwickau hat am 11. Juni 1908 P. Stötzner (Prof. am Gymn. i. Zwickau) über die Lehrerbibliotheken mit besonderer Beziehung auf Sachsen gesprochen. Mit seiner Genehmigung mache ich hier einige vorläufige Bemerkungen über den Inhalt des Vortrages. Stötzner ging davon aus, daß die Lehrerbibliotheken Sachsens noch nicht so nutzbar gemacht seien, wie dies möglich wäre, und gab als Mittel besserer Ausnutzung vor allem zweckmäßige Einrichtung der einzelnen Bibliotheken (Arbeitszimmer, gute Kataloge, übersichtliche Aufstellung) an. Dann empfahl er Zusammenschluß der Lehrerbibliotheken Sachsens zu Leihverkehr und gegenseitiger Aushilfe (besonders hinsichtlich älterer Zeitschriftenbände, Programme und größerer Werke wie C. I. L., Mon. Germ. Hist. u. ä.) und Anschluß an die beiden Landesbibliotheken (Kgl. Bibl. in Dresden und Univ.-Bibl. in Leipzig). — Man kann es nur mit Freude begrüßen, daß jetzt auch in Sachsen ein sachkundiger Beurteiler für geeignete Nutzbarmachung der Lehrerbibliotheken eingetreten ist. Mögen seine Vorschläge, die hoffentlich weiteren Kreisen durch den Druck vollständiger zugänglich gemacht werden, Gutes stiften! Mögen auch die Schulmänner anderer Bundesstaaten, besonders Süddeutschlands, wo erst in Württemberg ein verheißungsvoller Anfang gemacht ist (s. o. S. 362. 393 und 396), sich bald der für ihre Anstalten gleich lohnenden Aufgabe unterziehen! Ganz besonders möchte ich aber auch hier noch einmal darauf aufmerksam machen, daß Fortschritte auf diesem Gebiete, wo und in welcher Weise sie auch immer hervortreten, der Gesamtheit der Schulen durch Veröffentlichung zugänglich gemacht werden möchten. Geeignete Wege sind oben (S. 392—394) angegeben worden.

LUDWIG WIESE UND HERMANN BONITZ

Ein Beitrag zur Geschichte des höheren Schulwesens im XIX. Jahrhundert

Von Karl Credner

Als Ludwig Wiese im Dezember 1885 seine 'Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen' abschloß, jenes großartige Werk, worin der Achtzigjährige ein halbes Jahrhundert deutscher Schulgeschichte an der Hand seines eigenen Lebens vor uns aufrollt, war Hermann Bonitz, sein Nachfolger unter den vortragenden Räten des preußischen Ministeriums für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, noch im Amte. Schon daraus erklärt es sich, daß sich Wiese in seinen Äußerungen über Bonitz besondere Zurückhaltung auferlegen mußte. Denn so gespannt er auch im Ruhestande die weitere Entwicklung des höheren Schulwesens verfolgte, und obwohl er noch verschiedentlich durch Wort und Schrift Einfluß darauf zu gewinnen versuchte, so enthielt er sich doch über die leitende Person jedes Urteils, um auch den leisesten Verdacht eines Vorurteils zu vermeiden. Das wird besonders dort fühlbar, wo er von der Niederlegung seines Amtes erzählt (Lebenserinnerungen II 80 ff.). Er berichtet, wie der Minister Falk erst einen anderen Nachfolger für ihn ins Auge gefaßt hatte, einen Schulmann, der sich offen zu einer sehr freien religiösen Auffassung bekannt hatte; aber welche Gründe schließlich für Bonitz und seine Wahl ausschlaggebend waren, darüber gleitet er schweigend hinweg. Ja, der Name Bonitz wird an dieser Stelle überhaupt nicht genannt. Nun ist zwar Bonitz schon bald nach Abfassung der Wieseschen Lebenserinnerungen wegen eines Gehirnleidens in den Ruhestand getreten (im April 1888) und wenige Monate darauf (25. Juli) gestorben; aber selbst wenn Wiese später die Absicht gehabt hätte, die Lücke nachträglich auszufüllen, so bot sich ihm hierzu keine Gelegenheit mehr, da die Lebenserinnerungen seit der zweiten Auflage (1886) nicht wieder neu aufgelegt worden sind.

Bei näherem Zusehen finden sich allerdings wenigstens im ersten Teil der Lebenserinnerungen einige Stellen, die auf die Beziehungen der beiden Männer etwas Licht werfen (S. 144. 146. 193). Wann sie einander zum ersten Male begegneten, geht daraus nicht mit Sicherheit hervor. Daß es nicht während der Studienzeit geschehen konnte, verhinderte — von anderem abgesehen — schon der große Altersunterschied, der zwischen ihnen bestand. Denn Bonitz (geboren 24. Juli 1814 zu Langensalza) war fast acht Jahre jünger als der am 30. Dezember 1806 zu Herford geborene Wiese, und als Bonitz 1834 in seinem achten Semester von Halle nach Berlin zur Fortsetzung seiner Studien übersiedelte, war Wiese bereits vier Jahre im Amte und damals Prorektor in Prenzlau.

Wahrscheinlich lernten sie sich erst 1838 in Berlin kennen, wohin beide ungefähr gleichzeitig ihre amtliche Wirksamkeit verlegten; Bonitz kam zu Ostern 1838 von dem Blochmannschen Institut in Dresden als Oberlehrer an das Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, von dem er 1840 an das Graue Kloster übertrat, während Wiese zu Michaelis 1838 von Prenzlau einem Rufe an das Joachimsthalsche Gymnasium folgte. Durch eine Nachricht in Wieses Lebenserinnerungen kennen wir auch den gesellschaftlichen Kreis, worin sie fortab einander regelmäßig trafen. 'In Berlin war ich bald nach meinem Eintritt in das Joachimsthal durch R. Jacobs[1]) in eine Gesellschaft gezogen, die am Sonnabend jeder Woche abends bei ihm zusammenkam, um über wissenschaftliche Gegenstände, meist auf Grund eines von einem Mitgliede gehaltenen Vortrags, sich zu unterhalten. Es waren Gymnasial- und Universitätslehrer, junge Männer von ernsten, selbständigen Bestrebungen; einige blieben nur kurze Zeit, da sie auswärtigen Berufungen folgten. Außer den Joachimsthalern R. Jacobs, W. Giesebrecht[2]), R. Köpke[3]) und mir gehörten längere oder kürzere Zeit zu diesen «Saturnbrüdern» G. Kramer[4]), H. Bonitz, Seebeck[5]), später Direktor der polytechnischen Schule in Dresden, Minding[6]), später Professor in Dorpat, Philippi[7]), der 1882 als Professor der Theologie in Rostock gestorben ist. Es war eine mir sehr angenehme, an geistiger Anregung fruchtbare gesellige Vereinigung'

[1]) Rudolf Jacobs (geb. 15. Februar 1887 zu Gotha, gest. 16. Oktober 1877 zu Altenburg), Philolog, war von Michaelis 1834 bis Michaelis 1872 Lehrer am Joachimsthalschen Gymnasium und von 1852—57, als Wieses Nachfolger, Inspektor des Alumnats (vgl. Festschrift zum Erinnerungsfest alter Joachimsthaler, Berlin 1903).

[2]) Friedrich Wilhelm Benjamin (von) Giesebrecht (geb. 5. März 1814 zu Berlin, gest. 17. Dezember 1889 in München), berühmter Historiker, unterrichtete von Joh. 1837 bis Ende 1856 an dem Joachimsthalschen Gymnasium, ging dann als ordentlicher Professor der Geschichte nach Königsberg, 1862 nach München; Verfasser der 'Geschichte der deutschen Kaiserzeit' und vieler anderer historischer Werke.

[3]) Rudolf Köpke (geb. 23. August 1813 zu Königsberg, gest. 10. Juni 1870 in Berlin), Historiker, war von 1838 bis 1842 Lehrer am Joachimsthalschen Gymnasium.

[4]) Gustav Kramer (geb. 1. April 1806 zu Halberstadt, gest. 1. August 1888 zu Halle), Philolog, zählte zu den allernächsten Freunden Ludwig Wieses, mit dem er während der gemeinsamen Berliner Studienjahre bekannt geworden war. Seit 1839 war er Lehrer am Französischen Gymnasium in Berlin, seit 1842 Direktor ebenda, von 1853—1878 Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle.

[5]) Ludwig Friedrich Wilhelm August Seebeck (geb. 27. Dezember 1805 in Jena, gest. 19. März 1840 in Dresden), studierte 1824—30 in Berlin Mathematik und Naturwissenschaften, wirkte seit 1833 als Oberlehrer am Cölnischen Realgymnasium in Berlin und ging 1843 als Direktor an die technische Bildungsanstalt nach Dresden (vgl. Allgem. deutsche Biogr. XXXIII 559 f.).

[6]) Ferdinand Minding (geb. 11. Januar 1806 zu Kalisch, gest. 13. Mai 1885 in Dorpat) war in Berlin Lehrer der Mathematik an der Bauakademie und Privatdozent an der Universität. 1843 folgte er einem Rufe als Professor an die Universität Dorpat. (Nach brieflichen Mitteilungen, die ich der Güte des Herrn Bibliothekar Dr. A. Buchholtz-Berlin verdanke.)

[7]) Friedrich Adolf Philippi (geb. 15. Oktober 1809 in Berlin, gest. 29. August 1882 in Rostock), jüdischer Abstammung, habilitierte sich 1838 in der theologischen Fakultät der Universität Berlin, wurde 1841 nach Dorpat, 1852 nach Rostock berufen.

(Lebenserinnerungen I 145 f.). Wenn auch Bonitz zu denen gerechnet werden muß, die nur kürzere Zeit den Saturnbrüdern angehörten, da er bereits 1842 eine Lehrerstelle am Marienstiftsgymnasium in Stettin übernahm, so waren die vier gemeinsam in Berlin verlebten Winter doch ausreichend, um Wiese und Bonitz einander so nahe zu bringen, daß zwischen ihnen ein wirklich freundschaftliches Verhältnis entstand. Zeuge dafür ist das vertrauliche 'Du', an dem sie im Verkehr miteinander bis in die letzten Lebensjahre festhielten. Was sie zueinander zog, war nächst der Lauterkeit des Charakters wohl die gemeinsame philologische Neigung, namentlich das Interesse für Platon, dem ja auch Wiese eine besondere Abhandlung gewidmet hatte (In optima Platonis civitate qualis sit puerorum institutio quaeritur, Prenzlauer Programm 1834). Auch darin stimmten sie überein, daß sie zunächst von der Theologie ausgegangen waren und sich erst im Laufe ihres Studiums der Philologie zugewandt hatten. Aber während Bonitz den Theologen vollständig abgestreift hatte und fortab seine tiefste Befriedigung in der gelehrten Erforschung des klassischen Altertums fand, verband Wieses mehr praktische Natur die erworbene theologische und philologische Bildung zu einer inneren Einheit und strebte nach einer ethisch-pädagogischen Betätigung.

Es wäre unwahrscheinlich, wenn die beiden Männer nach ihrer Trennung einander plötzlich gar nichts mehr zu sagen gehabt hätten und nicht wenigstens in einem von Zeit zu Zeit neubelebten Briefwechsel gestanden hätten. Daß sie die Früchte ihrer literarischen Tätigkeit gelegentlich austauschten, deutet Wiese an (Lebenserinnerungen I 144). Äußerlich freilich trennten sich ihre Wege mehr und mehr. Im Jahre 1849 verließ Bonitz Stettin und folgte einem Rufe als Professor der klassischen Philologie an die Universität Wien, doch war seine Aufgabe auch hier mehr eine erziehliche als eine streng wissenschaftliche. Er sollte als Universitätslehrer geeignete Kräfte für das höhere Schulwesen Österreichs heranbilden helfen, gleichzeitig aber auch seine Erfahrungen und seinen Rat bei der Neuordnung des österreichischen höheren Schulwesens leihen, die damals von dem neugeschaffenen Unterrichtsministerium geplant und von dem Minister des Kultus und Unterrichts Graf Leo Thun-Hohenstein (1849—1860) verwirklicht wurde. Die zweite Aufgabe stand zunächst im Vordergrund. Die treibende Kraft dabei war der Ministerialrat Exner, der auch Bonitzens Berufung nach Wien veranlaßt hatte. In Gemeinschaft mit Exner arbeitete Bonitz einen 'Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich' aus, der noch 1849 vorläufig und 1854 endgültig mit allerhöchster Sanktion eingeführt wurde. Damit hatte das lange zurückgebliebene höhere Schulwesen Österreichs eine den pädagogischen Anforderungen der Zeit entsprechende Gestalt erhalten, die es mit einigen Änderungen bis heute bewahrt hat.

In den Berliner Gymnasialkreisen verfolgte man den Gang der Dinge in Österreich mit gespannter Aufmerksamkeit, ebensowohl um der Person wie um der Sache willen. Den besten Beweis dafür liefert der vierte Jahrgang der Berliner 'Zeitschrift für das Gymnasialwesen', 1850, der nicht weniger als fünf

Abhandlungen über den Bonitzschen Organisationsentwurf brachte. Darunter befindet sich auch ein Aufsatz von Wiese, Die philosophische Propädeutik in dem neuen österreichischen Schulplane (S. 211—219). Hier zeigt sich, wie genau Wiese Bonitzens literarisches Schaffen verfolgte; er nimmt wiederholt Bezug auf eine ältere Rezension von Bonitz, die 1846 in der Jenaischen Literaturzeitung Nr. 66 über Bieses philosophische Propädeutik erschienen war und die Th. Gomperz in seiner Zusammenstellung der Bonitzschen Arbeiten (Bursians Biographisches Jahrbuch für Altertumskunde XI 53 ff., 1888) übersehen hat. Aus dem Wieseschen Aufsatz geht auch hervor, daß S. Frankfurter (Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz, Wien 1893) bei seiner Abwägung dessen, was in dem Organisationsentwurf von Exner und was von Bonitz stammt, den Anteil Bonitzens immer noch zu gering gewertet hat (S. 108); nach den Darlegungen von Wiese kann es als sicher gelten, daß auch die Bemerkungen über die philosophische Propädeutik in dem Entwurf S. 175—179 von Bonitz herrühren.

Die kaiserliche Sanktion des Organisationsentwurfs bedeutete für Bonitz den Sieg seiner Sache, und er hat ihm in seiner 'Zeitschrift für österreichische Gymnasien' eine ausführliche Abhandlung gewidmet (1855, S. 93 ff). Seine Aufgabe nach dieser Richtung konnte erledigt scheinen. Im übrigen war seine Stellung in Wien trotz seiner Beliebtheit bei der Studentenschaft keineswegs sehr erfreulich. Am schwersten hatte ihn der vorzeitige Tod seines Freundes und Mitarbeiters Exner (21. Juni 1853) getroffen. Dadurch wurden die alten Feinde der Schulreform, namentlich der Klerus, aufs neue ermutigt und versuchten immer wieder den Organisationsentwurf zu beseitigen oder wenigstens, als das nicht mehr möglich war, ihn zu ignorieren oder zu umgehen. Bonitz selbst befand sich in diesem Kampfe in einer um so peinlicheren Lage, als ihn die Gegner nicht nur als Preußen und Ausländer, sondern auch als Protestanten verdächtigten (vgl. Wilh. von Hartel, Bonitz und sein Wirken in Österreich, Österreichische Mittelschule III 34 f., 1889). Da bot sich ihm die Möglichkeit eines Abschiedes in Ehren. Wiese, der inzwischen, 1852, vom preußischen Kultusminister von Raumer in das Ministerium berufen und mit der Leitung des höheren preußischen Schulwesens betraut worden war, glaubte die Zeit gekommen, um Bonitz für Preußen zurückzugewinnen. Eben damals war das Rektorat der Königlichen Landesschule Pforta durch den Tod des Rektors Kirchner (geb. 18. Mai 1787 zu Herford, gest. 31. Mai 1855, seit 1832 Rektor von Pforta) erledigt, und Wiese fragte alsbald bei Bonitz vertraulich an, ob er das Rektorat der altberühmten Landesschule, auf der er selbst seine Gymnasialbildung empfangen hatte (1826—1832), übernehmen wolle. Die hierbei gewechselten Briefe erscheinen mir so charakteristisch für beide Männer, daß ich sie im folgenden wörtlich anführe, soweit sie mir durch die Güte der beiderseitigen Erben zugänglich gemacht worden sind.[1])

[1]) Zu ganz besonderem Danke fühle ich mich dem langjährigen Freunde Ludwig Wieses Herrn Verlagsbuchhändler L. Grieben in Steglitz verpflichtet; seiner Güte verdanke ich im wesentlichen das hier veröffentlichte Material.

Zunächst versicherte sich Wiese der Zustimmung des Kultusministers von Raumer zu seinem Plane.

Ludwig Wiese an den Kultusminister von Raumer

Hochverehrter Herr Minister,

Als Ew. Excellenz in der vorigen Woche eben abgereist waren, traf ich wieder hier ein; daß es nicht einen Tag früher geschah, war Folge eines Unfalls auf der Eisenbahn.

Über eine der vorliegenden Sachen erlaube ich mir schriftlich Folgendes gehorsamst vorzutragen. Es betrifft die Wiederbesetzung der Stelle des Rektors von Schulpforte, wobei periculum in mora ist. Unter den Direktoren oder Lehrern an Preußischen Gymnasien ist gegenwärtig keiner, an den man für die fragliche Stelle denken könnte. Auch die beiden vom Prov. Schul-Coll. in Vorschlag gebrachten sind nicht geeignet. Unterwegs blieben meine Gedanken immer wieder bei einem Manne stehen, der in den meisten Beziehungen vorzüglich für die Stelle paßt: es ist der Professor Bonitz in Wien. Lieb war es mir bei meiner Rückkehr in dem beiliegenden Briefe von Dr. Schmieder[1]) eine Bestätigung meiner Ansicht zu finden.

Der p. Bonitz ist jetzt etwa 44 Jahre alt[2]), eine frische, kräftige Natur, von feiner geistiger Begabung, wissenschaftlich sehr tüchtig, pädagogisch geübt und erfahren, selbst ein ehemaliger Portenser. Ein kirchliches Interesse tritt bei ihm nicht besonders stark oder warm hervor; aber ich weiß, daß der Aufenthalt in Österreich dazu gedient hat, ihm seinen evangelischen Glauben lebendiger und werter zu machen; er weiß, was zur Erziehung der Jugend gehört. Auch hat ja Pforte zwei Hausgeistliche, von denen der erste[3]) hoffentlich bald einem geeigneten Platz machen wird. — Was Bonitz besonders auszeichnet, ist seine Kraft, die Jugend anzuregen. Wird er Rektor von Pforte, so würde sich sehr bald die frühere wissenschaftliche Regsamkeit daselbst wieder zeigen, und eine ganz andere Generation gründlich vorgebildeter Jünglinge wieder daraus hervorgehen. Ew. Excellenz würden sich durch seine Berufung allgemeinen Dank verdienen, und das Land, indem es Bonitz zurückerhält, für das Interesse der geistigen Bildung einen größeren Gewinn haben, als der Verlust ist, den es dadurch erleidet, daß es z. B. Dirichlet[4]) an Hannover abgibt. Es bleibt freilich zu fragen: Würde Bonitz

[1]) Heinrich Eduard Schmieder (geb. 17. Februar 1794, gest. 11. August 1893) war aufs innigste mit Pforte verwachsen (vgl. Programm von Pforte 1839, S. XI). Er war als Sohn des geistlichen Inspektors Joh. Christoph Cölestin Sch. in Pforte geboren, hatte der Anstalt von 1805 bis 1811 als Alumne und dann wieder von 1824 bis 1839 als Geistlicher, Seelsorger und Religionslehrer angehört, zählte also zu den ehemaligen Lehrern von Bonitz. 1839 folgte Schmieder einem Rufe als Direktor des Predigerseminars nach Wittenberg und hat in diesem Amte eine langjährige, segensreiche Tätigkeit bis ins höchste Greisenalter (1884) entfaltet. (Vgl. über ihn auch die Selbstbiographie 'Erinnerungen aus meinem Leben' [1794—1823], Wittenberg, 1892, als Manuskript gedruckt.) Eine Berufung nach Halle als Direktor der Franckeschen Stiftungen, die 1852 durch Wiese an ihn ergangen war, hatte er abgelehnt (vgl. Wiese, Lebenserinnerungen I 169).

[2]) Ein Irrtum Wieses; Bonitz war 1855 erst 41 Jahre alt.

[3]) Gemeint ist Carl Eduard Niese, geb. 1804, von 1832 bis 1839 Diakonus bei der Stadtkirche in Torgau, von 1839 bis 1866 an Schmieders Statt geistlicher Inspektor und Professor in Pforte; 1866 übernahm er ein Pfarramt zu Bahrendorf.

[4]) Peter Gustav Lejeune Dirichlet, geb. 15. Februar 1805 in Düren, gest. 5. Mai 1859 in Göttingen, bedeutender Mathematiker, war seit 1839 ordentlicher Professor der Mathematik an der Universität Berlin und ging 1855 als Nachfolger von Gauß an die Universität Göttingen. (Vgl. Allg. deutsche Biographie V 251 f.)

kommen wollen? Ich glaube ja. Was er überhaupt für das österreichische Bildungswesen tun konnte, hat er getan, und die streng katholische Partei läßt es an Intriguen gegen ihn nicht fehlen, so daß er, wenn ich nicht sehr irre, sich nach dem Vaterlande zurücksehnt.

Hiernach ist meine gehorsame Bitte, daß Ew. Excellenz mich ermächtigen wollen, an den Professor Dr. Bonitz in Wien in confidentieller Weise die Frage zu richten, ob er eventl. geneigt sein würde, die Rektorstelle in Pforte anzunehmen.

Ew. Excellenz bitte ich angelegentlichst, durch ein baldiges einfaches Ja oder Nein mir Ihren Willen zu erkennen geben zu wollen.

Mit den herzlichsten Wünschen für Ihr und der Ihrigen Wohlsein

Ew. Excellenz

dankbar ergebenster Diener

Berlin d. 18. Juli 1855. L. Wiese.

Drei Tage später (21. Juli 1855) gab der Minister durch Randbemerkung seine Zustimmung, und nun setzte sich Wiese unverzüglich mit Bonitz in Verbindung.

Ludwig Wiese an Hermann Bonitz

Berlin 23. Juli 1855.

Verehrter Freund,

Deinen Brief vom Anfang des vorigen Jahres zu beantworten habe ich bisher unterlassen, weil ich die rechte Muße dazu erwartete: sie hat sich nicht eingestellt, und auch heute ist es ein anderer Gegenstand, über den ich zu schreiben habe.

Du weißt, daß Schulpforte ohne Haupt ist. Als ich mit Anfang Juni eine Inspektionsreise nach der Provinz Preußen antrat, kam Joh. Schulze noch in Eile zu mir, um mir die Nachricht von Kirchners Tode zu bringen. Die Wiederbesetzung der Stelle beschäftigte mich auf der ganzen langen Reise, und immer kamen meine Gedanken wieder zu Dir. Du kennst und liebst die Anstalt; sie ist die erste in unserm Staat, und ist sie nicht mehr was sie einst war, so bist Du der Mann, ein neues Leben dort wieder zu erwecken. Als ich nach Hause kam, fand ich unter den inzwischen eingegangenen Briefen auch einen von Schmieder, dem es keine Ruhe gelassen hatte: er mußte wegen Pforte schreiben, um Dich, und nur Dich mir zu empfehlen, in der liebevollsten Weise. Dieses Zusammentreffen unsrer Gedanken freute mich sehr. Ich trug darauf dem (abwesenden) Minister die Sache schriftlich vor, und er hat mir heute geantwortet, und mich autorisiert, Dir die Stelle anzutragen. Dies ist es, teurer Freund, eine für uns und wohl auch für Dich hochwichtige Sache. Überlege Dirs nun und schreib mir bald eine Antwort, ob wir überhaupt darauf rechnen können, Daß Du kommst. Über das Wann und alles Übrige wird dann leicht eine Verständigung zu erreichen sein.

Ich habe es immer so angesehen, Du seiest eigentlich an Österreich nur geliehen, und habe es beneidet um Dich. Es ist nun, nachdem Du so viel dort getan und erreicht, wohl Zeit, daß Du wieder an Dein Vaterland denkst, wo man Deiner nicht vergessen hat und wo Du allen willkommen sein wirst, und als Rektor von Pforte auch denen, die noch Deine Lehrer gewesen sind. Gott lenke Deine Entschließungen zu Deinem und unsers Vaterlandes Heil!

Treulichst

der Deinige

L. Wiese.

Die Antwort auf diesen Brief ließ außerordentlich lange auf sich warten. Die Tage wurden zu Wochen, ohne daß Bonitz Nachricht gab. Schließlich glaubte Wiese, daß sein Schreiben verloren gegangen sei, und schrieb daher am 10. August einen zweiten Brief, der mit dem obigen völlig, oft bis aufs Wort übereinstimmt und nur etwas kürzer gefaßt ist; darum verzichte ich hier auf den Abdruck.

Inzwischen aber hatte sich endlich auch Bonitz zur Antwort entschlossen, so daß sich sein Brief mit dem Wieseschen vom 10. August kreuzte.

Hermann Bonitz an Ludwig Wiese

Hochverehrter Freund!

Erfreuender und wohltuender konnte mir nicht leicht etwas widerfahren, als das tatsächliche Zeichen wohlwollenden und ehrenden Andenkens in dem Vaterlande, welches mir Dein werter Brief vom 23. v. M. brachte. Ich hätte mich nicht wundern dürfen, wenn sieben Jahre mich hätten in meiner Heimat in Vergessenheit kommen lassen, zumal da in dieser Zeit gehäufte Beschäftigung, die stete Sorge für das im Augenblick dringend Notwendige, es mir unmöglich gemacht hat, durch erheblichere wissenschaftliche Arbeiten meinen Namen im Gedächtnisse zu erhalten, ja selbst nur mit werten Freunden im Briefwechsel zu bleiben. Um so überraschender war mir Dein Brief, um so erhebender der Antrag, den Du mir darin stellst.

Das Rektorat in Schulpforta hat mir sonst manchmal in Augenblicken eines Phantasierens über die Zukunft als Gegenstand eines — gegen niemand ausgesprochenen Wunsches vorgeschwebt. An Universitätslaufbahn dachte ich nicht, wie Du wohl weißt, und würde sie, so sehr mir nun diese Tätigkeit zusagt, aus eignem Antrieb nicht gesucht haben; wohl aber wünschte ich, einmal an die Spitze eines Gymnasiums zu treten, und kein Gedanke war dabei freundlicher, als daß dies das Gymnasium sein möchte, dem ich dann durch meine Tätigkeit einen Teil des Dankes, den ich ihm, der alma mater, schulde, wieder abtragen könnte.

Solche Gedanken aus der Vergangenheit, welche die Gegenwart mit ihren unablässigen Forderungen mehr zurückgedrängt als erstickt hatte, hat Dein werter Brief in mir wachgerufen, und Du wirst Dir hiernach vorstellen können, wie tief eingreifend Dein Brief mich beschäftigt hat. Laß mich von den meinen Wert und meine Kräfte weit überschätzenden Ausdrücken des unbedingten Vertrauens schweigen, die Dein Brief enthält. Deine Freundschaft nimmt meinen guten und ernstlichen Willen schon für die Tat. Ich dagegen würdige in vollem Maße, wie groß die Ansprüche sind, die an mich gestellt werden und die vor allem ich selbst an mich stellen muß, um eine so bedeutende Anstalt zu der ganzen ihr möglichen Wirksamkeit zu bringen; indessen haben auch auf der andern Seite die seit unserer Trennung verflossenen sieben Jahre der mannigfachsten Erfahrung in mir die eine Zuversicht bestärkt, daß treuer unermüdlicher Tätigkeit auch bei schwieriger Aufgabe eine Annäherung an das erstrebte Ziel nicht entgehen wird. — Du schließt Deinen Brief mit dem Wunsche, daß Gott meine Entschließungen zu meinem und des Vaterlandes Heil lenken möge. Die Worte sind mir aus der Seele gesprochen, dasselbe ist auch mein Wunsch und Gebet. Aber ein Entschluß, den ich in einem einfachen und dann rückhaltlos bindenden Worte niederlegen könnte, bin ich heute noch nicht im stande auszusprechen. Das Vertrauen, dessen mich der Unterrichtsminister Graf Leo von Thun in wichtigen Dingen gewürdigt hat, macht es mir

zur Pflicht, daß ich nicht den Weg einschlage, eine bindende Zusage auf Deinen ehrenden Antrag zu geben und dann um meine Entlassung einfach nachzusuchen. Ich habe daher seine erst vor wenig Tagen erfolgte Rückkehr von seiner Erholungsreise abgewartet und ihm dann sogleich durch einen Brief offen und einfach den Inhalt Deines Antrags mitgeteilt. Eine Erwiderung hierauf muß ich abwarten, sonst würde meine Mitteilung an ihn zu einer bloßen Form; diese Erwiderung zu beschleunigen werde ich mir wie Du denken kannst, angelegen sein lassen und ich darf hoffen, daß sie sich nicht über die ersten Tage der Geschäftsüberhäufung hinaus verzögert. Aber nicht länger, und wäre es auch nur um wenige Tage, konnte ich es aufschieben, Dir meine Gesinnung in dieser Sache und meinen aufrichtigen Dank auszusprechen. Gott gebe, daß ich denselben durch die Tat zu bewähren vermöge.

In unverbrüchlicher Hochachtung

Dein

Wien 9. August 1855. treu ergebener

H. Bonitz.

Die Ursache der verspäteten Antwort ist in dem Bonitzschen Schreiben nur angedeutet. Offenbar hatte sich Bonitz nicht entschließen können, kurzer Hand eine Entscheidung zu treffen, und darum die Rückkehr Thuns abgewartet. Aber seine Hoffnung, daß ihn der Minister nun zu sich rufen und die Angelegenheit in persönlicher Rücksprache erledigen würde, wollte sich zunächst nicht erfüllen. Darum hielt er es für ratsamer, Wiese nicht länger warten zu lassen und ihm wenigstens eine halbe oder bedingte Zusage zu geben. Die endgültige Entscheidung verzögerte sich denn auch noch nahezu vierzehn Tage. Der Brief, der sie enthält, liegt bei den Akten des preußischen Kultusministeriums (U II, Akten der Landesschule Pforta, Lit. L, Nr. 1, Vol. X). Mit gütiger Erlaubnis des Ministeriums, für die ich auch an dieser Stelle meinen ehrfurchtsvollen Dank sage, lasse ich diesen Brief gleichfalls in seinem Wortlaut folgen.

Hermann Bonitz an Ludwig Wiese

Hochverehrter Freund!

Der Brief, den ich vor anderthalb Woche an Dich richtete, gleichzeitig mit dem Abgange Deines erst spät durch die Gesandtschaft an mich gelangten zweiten Briefes, sprach Dir meinen tiefgefühlten Dank aus für Deine über all mein Verdienst ehrende Erinnerung an mich, und zugleich in freundschaftlicher Offenheit meine Freude über den Antrag, durch den ein früher von mir gehegter und nie ganz vergessener Wunsch sich verwirklichen sollte. Wohl fühlte ich, daß ich durch Annahme Deines Antrages von manchem, das mir sehr wert geworden ist, scheiden müsse; die Lehrtätigkeit, in der ich mich hier befinde, ist mir mit jedem Jahr lieber geworden; der allmählich und mit Mühe errungene Erfolg bindet selbst an das Werk, das ich an meinem Teile zu fördern gesucht habe; die dankbare Anhänglichkeit zahlreicher Schüler, die Freundschaft von Männern, die ich hoch schätze, sind mir ein Besitztum, dessen Wert bei dem Gedanken an das Scheiden besonders lebhaft vor die Seele tritt. Doch hierüber und über die Zweifel, ob ich würde den Anforderungen des mir zugedachten Amtes vollständig zu genügen im stande sein, erhob mich das hohe, mir unschätzbare Vertrauen, das Du mir entgegenbringst; das Zusammentreffen Deiner Gedanken und der meines hochverehrten und hochgeliebten Lehrers Schmieder mit dem, was mir selbst so lange

Zeit vorgeschwebt hatte, erschien mir wie eine sichere Entscheidung, daß es eben nur noch des abschließenden Gespräches bedürfe, das ich dem Minister schuldig war, um dann ein einfaches Ja zu schreiben. In dieser bestimmten Erwartung habe ich mich getäuscht; könnte ich die Verhältnisse, wie sie sich mir gezeigt haben, Dir mündlich in der Genauigkeit darlegen, die schriftlich nicht ausführbar ist, Du würdest, glaube ich, selbst meine Überzeugung teilen, daß ich unter diesen Umständen nicht gehen kann. — Ich erwartete, daß der Minister bei aller aufrichtigen Anerkennung meiner ernstlichen und nicht erfolglosen Tätigkeit doch eine Gelegenheit willkommen heißen müsse, durch welche so manche unverschuldete, aber kaum vermeidbare Kollisionen ohne sein Zutun auf ehrende Weise gelöst würden. Es fand davon mehr als das Gegenteil statt. Der Minister hatte ein Gespräch mit mir nur darum länger aufgeschoben, als es sonst geschehen wäre, um erst Sr. Majestät die Sache persönlich vorzutragen und mir sogleich tatsächlich darlegen zu können, welchen Wert er auf die Fortsetzung meiner Tätigkeit hier lege und in welch hohem Grade dies zu beweisen er durch kaiserliche Entschließung ermächtigt sei. Was ich bisher hier zu tun versucht habe, ist in einer so zuvorkommenden und sicher stellenden Weise tatsächlich anerkannt, daß ich glaube, ich würde unrecht tun, wollte ich aus einer Stellung scheiden, in welcher ich den Erfolg meiner Tätigkeit nach dem Maße meiner Kräfte kenne, und mich in einer in wesentlichen Punkten neuen Stellung versuchen. Daß ich hierdurch undankbar dem Vaterland mich entzöge, das ist ein Vorwurf, den ich von Dir nicht zu besorgen brauche; nicht deshalb, weil das Vaterland unzweifelhaft der Männer genug hat, welche die mir zugedachte Aufgabe so gut und besser als ich erfüllen werden, denn der Ruf war nun einmal, verdient oder unverdient, an mich gerichtet; sondern weil ich die Überzeugung habe, daß meine hiesige Tätigkeit eine dem Vaterland nicht entfremdende, sondern verbindende ist. Wie es gewiß ist, daß die Verschiedenheit der Bildungswege zu der schmerzlichen Trennung zwischen Österreich und dem übrigen Deutschland wesentlich beigetragen hat, so ist es allgemein anerkannt, daß eben auf dem Gebiete der geistigen Bildung zwar nur allmählich, aber am sichersten und nachhaltigsten der natürliche Zusammenhang wieder herzustellen ist. Deutscher Wissenschaft und deutscher Bildung Ausbreitung und eindringende Wirkung im ganzen Reiche zu verschaffen, das ist der Grundsatz, der sich unzweideutig in der gegenwärtigen Organisation des Unterrichts ausspricht; wer zu ihrer Verwirklichung mit allem Ernste beizutragen sucht, kann dadurch dem Vaterlande sich nicht entfremden.

Daß ich um beinahe einen Monat Dich verzögert habe, das bitte ich Dich gütigst zu verzeihen und auch dem Herrn Minister dadurch zu entschuldigen, daß ich nicht früher in der Lage war zu entscheiden; ich schreibe Dir in dem ersten Augenblicke, wo mir dies möglich ist, obgleich ich den Inhalt der kaiserlichen Entschließung nur erst soeben aus der mündlichen Mitteilung des Ministers, noch nicht durch amtliches Schreiben kenne. Möchte es mir vergönnt sein, bald einmal mündlich, sei es hier oder sei es in Berlin, Dir meinen aufrichtigen Dank auszusprechen und die dringende Bitte, daß Du Deine freundschaftliche Gesinnung auch ferner mir bewahren wollest. In unverbrüchlicher Gesinnung aufrichtiger Hochachtung und dankbarer Ergebenheit

der Deinige

Wien am 21. August 1855. H. Bonitz.

So viele Gründe Bonitz auch für sein Bleiben in Wien angegeben hat und so wohltuend die starke Betonung der nationalen Seite seiner Aufgabe berührt, der tiefste und letzte Grund für seinen Entschluß liegt zwischen den Zeilen

und ist nirgends klar und eindeutig ausgesprochen. Was am Ende gegen Pforta entschied, war die Sorge um die weitere Entwicklung seines österreichischen Reformwerkes.

Das Rektorat von Pforta war ein Amt, für das sich auch noch anderwärts Ersatz beschaffen ließ; in Wien dagegen war Bonitz immer noch unersetzlich und bei den bevorstehenden politischen Kämpfen an Exners Statt der berufenste Anwalt des Organisationsentwurfs, der durch die kaiserliche Sanktion noch lange nicht den Angriffen der feindlichen Parteien entrückt war, wie die folgenden Jahre deutlich gezeigt haben. In diesem Sinne dürfte der Minister Graf von Thun-Hohenstein auf Bonitz eingewirkt haben, und indem er ihm zugleich aufs neue die Zusicherung seines unerschütterten Vertrauens gab, ihn zum Aushalten bewogen haben. Das Rektorat von Pforta wurde erst im nächsten Jahre und nun doch mit einem preußischen Schulmann, dem bisherigen Direktor des Stettiner Gymnasiums, Peter, besetzt, der am 9. April 1856 von Wiese selbst in sein neues Amt eingeführt wurde (Programm der Landesschule von Pforta, 1856, S. XII).

Es scheint fast, daß diese Verhandlungen eine Trübung in dem Verhältnis zwischen Wiese und Bonitz zur Folge hatten. Zum wenigsten verhielt sich Wiese künftig zurückhaltend, und als Bonitz schließlich 1867 doch in sein Vaterland zurückkehrte, war der entscheidende Ruf nicht von Wiese, sondern vom Berliner Magistrat ausgegangen, der sich seines früheren Oberlehrers erinnert und ihm das Direktorat des Gymnasiums zum grauen Kloster angeboten hatte. In diesem Amte wirkte dann Bonitz unter Wiese, bis er 1875 als dessen Nachfolger in das Ministerium trat. Jedenfalls scheint eine persönliche Annäherung zwischen den beiden Männern nicht wieder stattgefunden zu haben. Hindernd wirkte dabei wohl auch die zunehmende Verschiedenheit der schulpolitischen Ansichten mit. Wie Paulsen dargetan hat (Geschichte des gelehrten Unterrichts[2] II 441 f.), wird die Schulgeschichte des XIX. Jahrh. durch den Gegensatz zweier Richtungen, des Klassizismus und des Universalismus, gekennzeichnet: Der Klassizismus erstrebte eine Konzentration des gelehrten Unterrichts auf das klassische Altertum; der Universalismus suchte die modern-realistische Bildung neben der altklassischen auch auf dem Gymnasium zur Geltung zu bringen. Dieser alte Gegensatz, der zu Anfang des Jahrhunderts durch die Namen Hegel und Joh. Schulze auf der einen, Hermann und Thiersch auf der anderen Seite vertreten wurde, erneuerte sich in Wiese und Bonitz noch einmal, wenn auch ohne persönliche Schärfe. Wiese arbeitete im Sinne des Klassizismus auf Vereinfachung des Lehrplans hin, Bonitz dagegen hatte bereits seine österreichische Gymnasialreform in universalistischem Sinne durchgeführt und wirkte in Preußen in dieser Richtung weiter. So kam es, daß die beiden Männer auf der Schulkonferenz, die der Kultusminister Falk 1873 vornehmlich zur Lösung der Realschulfrage einberufen hatte, als sachliche Gegner einander gegenüberstanden (Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts[2] II 563 f.). Als dann Bonitz durch die Lehrpläne von 1882 dem Universalismus auch in Preußen zur Herrschaft verhalf, begnügte sich Wiese, seine abweichende Meinung in

seinem pädagogischen Glaubensbekenntnis, den 'Pädagogischen Idealen und Protesten' (Berlin 1884, S. 80) kurz anzudeuten ('auch in den Gymnasien ist das frühere Prinzip von 1856 durch Vermehrung der Stundenzahl für naturkundliche Gegenstände, unter denen auch die Chemie Aufnahme gefunden hat, für Mathematik, Geographie und Geschichte, sowie für das Französische auf Kosten der alten Sprachen wieder verlassen. Aber die Gymnasien können nur sein und bleiben, was sie sollen, durch Festigkeit dieses ihres Fundaments'), ohne sich auf eine Kritik der neuen Lehrpläne im einzelnen einzulassen. Durch Bonitzens frühen Tod wurde die Streitfrage zwischen den beiden Männern erledigt, aber die geschichtliche Entwicklung hat Wiese recht gegeben und, indem sie an sein Werk wieder anknüpfte, zugleich den alten Gegensatz beglichen: dem Gymnasium wurde durch die Schulreform von 1901 sein früherer humanistischer Charakter zurückgegeben, die universalistischen Ansprüche sind, allerdings mit Einschränkungen, an das gleichberechtigte Realgymnasium verwiesen.

DER ERSTE KUNSTHISTORISCHE FERIENKURSUS IN ITALIEN

Von Martin Wehrmann

Den Wunsch, wenigstens einmal im Leben nach Italien zu kommen und die Kunst und Natur dieses einzigartigen Landes kennen zu lernen, hegt wohl jeder Gebildete. Ganz besonders lebendig aber ist diese Sehnsucht in den Herzen der Deutschen, von denen seit Jahrhunderten eine zahllose Schar nach dem Süden zog und immer noch zieht, getrieben von dem unwiderstehlichen Drange dort im Glanze der Sonne sich an den unvergänglichen Schätzen der Kunst zu begeistern, ja neues Leben, neue Anschauungen zu gewinnen. Wer einmal im Lande geweilt hat, den läßt sein Zauber nicht wieder los, er sehnt sich immer wieder dorthin zurück, er hofft auf eine Rückkehr. Ihm ist Italien ins Herz geschrieben, wie Robert Browning gesungen hat:

Open my heart and you will see
Write inside of it: Italy.

Was bedeutet aber auch Italien für die deutsche Kultur von den Zeiten der Völkerwanderung an bis zu den Tagen Goethes und bis zur Gegenwart, in der die Beziehungen Deutschlands zu jenem Lande eher stärker als schwächer geworden sind! Um alles dies zu verstehen, muß man aber Land und Leute selbst kennen und beurteilen lernen. Wer will italienische Kunst wirklich recht verstehen, wenn er nicht die Originale selbst gesehen, ja wenn er nicht die Gegend, in der die Werke entstanden sind, mit offenem Auge und offenem Herzen betrachtet hat? Wer kann wirklich andere lehren, was Italien für Deutschland bedeutet, wenn er nicht einen Blick getan hat in die heutigen Zustände, vor den Denkmälern der Vergangenheit staunend gestanden hat? Immer wieder wird im Unterricht der höheren Schulen hingewiesen auf jenes Land im Süden, bei der Lektüre lateinischer und deutscher Dichter und Schriftsteller, bei der Behandlung der deutschen Geschichte usw. Zahllos sind die Fäden, durch welche die Kulturentwicklung Deutschlands und Italiens verknüpft ist. Daher ist es wohl gerade für die meisten Lehrer an höheren Schulen fast ein Bedürfnis, das Land jenseits der Alpen kennen zu lernen. Und doch wie wenigen ist es vergönnt, diesen Wunsch erfüllt zu sehen. Deshalb haben schon seit mehreren Jahren die Schulverwaltungen verschiedener deutscher Staaten Gesellschaftsreisen von Oberlehrern nach Italien veranstaltet und durch Zuwendung von Unterstützungen nicht wenigen die Teilnahme daran ermöglicht und für Anleitung und Führung Sorge getragen. Diese Kurse (in Preußen 1896 zum ersten Male) haben fast ausschließlich dem Studium der antiken Kunst gedient und hierfür großen Nutzen und reiche Anregung gewährt. Jeder, der einmal daran hat teilnehmen können, denkt gewiß mit voller Befriedigung an die Tage zurück, die er in Verona, Florenz, Rom, Neapel, Pompeji verleben durfte, und für den Unterricht in den alten Sprachen oder im Deutschen ist ein erheblicher Vorteil, der sich freilich im einzelnen nicht wird abwägen lassen, dadurch gewonnen worden.

Einen ähnlichen Kursus für die Einführung in die neuere Kunst Italiens zu veranstalten, dazu hat das kunsthistorische Institut zu Florenz die Anregung ge-

geben. Noch viel zu wenig bekannt und beachtet im Vaterland ist diese vor 10 Jahren von Privatleuten errichtete Anstalt, die seit einigen Jahren vom Deutschen Reiche unterstützt in stiller fleißiger Arbeit viel für die Erkenntnis der italienischen Kunst geleistet hat. Der verdiente Leiter, Professor Dr. H. Brockhaus, hat mit ihr dem Deutschtum in Florenz einen ähnlichen Mittelpunkt gegeben, wie es in Rom das archäologische oder das preußische historische Institut sind. An allen diesen Stätten findet der Kunstfreund und Kunstgelehrte Gelegenheit zum ruhigen Studium, Anschluß an gleichgesinnte Forscher, und die behaglichen Räume des Florentiner Instituts bieten einen Ort, wo bei der Fülle der Eindrücke ruhige Sammlung und ernste Vertiefung möglich ist. Der von hier aus gegebenen Anregung zu einer Studienfahrt von Oberlehrern nach Italien mit dem ausgesprochenen Zwecke, die Renaissancezeit dem Verständnisse näher zu bringen, gab das preußische Kultusministerium Folge, bewilligte recht ansehnliche Beihilfen und berief 22 Direktoren und Oberlehrer, aus jeder Provinz einen oder mehrere, zur Teilnahme an dieser Reise für den 30. März d. J. nach Florenz. Wie eilten sie alle, froh und begeistert, herbei! Waren auch viele von ihnen schon ein oder mehrere Male in Italien gewesen, so wußten sie doch, daß es jetzt sich um eine planmäßige Beschäftigung mit den Werken der italienischen Renaissancezeit handelte, bei der es ihnen vergönnt war, frühere Eindrücke zu vertiefen, neue zu erhalten und unter fachmäßiger Leitung größeres Verständnis zu gewinnen. Voll regen Eifers scharten sie sich, verschieden an Alter und Lebensauffassung, aber einmütig im Interesse für die Kunst, um ihren Führer und Meister, den mit der Leitung des Kursus betrauten Professor Dr. Paul Schubring aus Charlottenburg. Manche kannten ihn bereits aus seinen verschiedenen Büchern über Pisa, Luca della Robbia und seine Familie u. a. m. oder hatten wohl schon früher an der Hand seines modernen Cicerone die Kunstschätze der Arnostadt studiert. Ihnen allen war es eine Freude den Mann, dessen frische, begeisternde Art der Kunstbetrachtung und Erklärung, dessen tief nachempfindendes Gemüt schon aus seinen Schriften klar hervorleuchtet, persönlich kennen zu lernen, und sie erhofften von ihm reiche Belehrung. Daß diese Hoffnung voll erfüllt wurde, das war das Urteil aller Teilnehmer, die gerne und freudig ihm auf seinen Wegen folgten, aufmerksam, ja oft mit tiefer Bewegung seinen Worten lauschten und zumeist unermüdlich trotz aller Anstrengungen ihm, dem nimmer müden Führer, folgten.

Es soll hier nicht eine genaue Beschreibung des Verlaufes der Reise, die vom 30. März bis zum 26. April dauerte, gegeben werden. Es mag für die weiteren Ausführungen genügen zu erzählen, daß die Reisegesellschaft, zu der auch einige Damen zur Freude der offiziellen Teilnehmer gehörten, zunächst 10 Tage in Florenz blieb, dann auf 5 Tage nach Siena, San Gimignano und Pisa ging, und darauf 6 Tage abermals in Florenz weilte. Auf der Rückreise wurden noch Pistoja, Bologna, Ravenna, Ferrara und Padua, von einzelnen, da zeitweise eine Trennung beliebt wurde, auch Venedig, Vicenza und Verona besucht.

Welch eine Fülle von Eindrücken bot der Besuch dieser 12 Städte auf dem Gebiete der Architektur, Plastik und Malerei der Renaissancezeit! Ja auch die Antike ging nicht ganz leer aus, da Dr. W. Amelung aus Rom zwei Tage die Teilnehmer durch das archäologische Museum und die Uffizien in Florenz führte und in seiner feinen sinnigen Art Verständnis für die etruskische Kunst, wie für die zumeist in römischen Nachbildungen vertretenen griechischen Werke der Plastik zu erwecken verstand. Eine Ergänzung fand dieser Teil des Kursus durch den Besuch des Museo civico in Bologna, wo namentlich der herrliche Kopf der lemnischen Athene Bewunderung fand, so daß sich einzelne von ihm kaum trennen konnten. Auch die altchristliche und byzan-

tinische Epoche, die in Ravenna so großartig vertreten ist, wurde eifrig studiert. Die Basiliken von San Apollinare in Classe und San Apollinare nuovo, der Zentralbau von San Vitale, das Baptisterium, die Grabmäler der Galla Placidia und des Theodorich führten in jene Zeit, in der Deutsche und Oströmer in wunderbare Beziehungen zueinander traten. Alle Teilnehmer an dem leider nur zu kurzen Besuche Ravennas wurden bei der Betrachtung dieser Bauten mit ihren leuchtenden und flammenden Mosaiken tief innerlich ergriffen, und eine andachtsvolle Stille herrschte in der äußerlich so schlichten, im Innern so prächtigen, aber ergreifenden Grabkapelle der Galla Placidia und bei der gewaltigen Rotonda Theodorichs. Welch ein Gegensatz trat gerade hier hervor zwischen dem monumentalen Ernste des Bauwerks und der in Frühlingspracht blühenden Natur, der Feierlichkeit des Grabmals und dem fröhlichen Gesange der Nachtigallen! Beispiele für die weitere Entwicklung des Kirchenbaues boten die gotischen Gotteshäuser der Franziskaner und Dominikaner, wie San Francesco in Bologna oder Sant' Antonio in Padua, und die herrlichen Dome von Pisa, Siena, Pistoja und Florenz, die Kirche von San Petronio in Bologna bildeten eine geschlossene Reihe zum Verständnis dessen, was die Stadtgemeinden auf dem Gebiete der kirchlichen Architektur geleistet haben. Daneben fanden die Kirchen von San Miniato, Santa Croce, Santa Maria Novella uam. eingehende Betrachtung, und der Eindruck, den diese in feinen, edlen Verhältnissen ausgeführten und überaus reich ausgestatteten Bauten auf jeden Betrachter machten, ist gewiß unvergeßlich. Neben den Domen stehen die älteren Baptisterien, Zeugen einer Zeit, in der die Kirche eine umfassende Missionstätigkeit ausübte. Vom Baptisterium zu Ravenna, dem mit Mosaiken reich geschmückten Bau, geht die Entwicklung zu den Taufkirchen von Florenz, Pisa und Siena. Wer sie nicht gesehen hat, kann sich kaum eine richtige Vorstellung von der Wirkung machen, die diese mächtigen Rundbauten ausüben. Ein ruhiger Abend auf dem einzigartigen Platz in Pisa, wo Dom, Baptisterium, der Campanile und Campo Santo ein harmonisches Bild darbieten, gibt einen Einblick in die Größe der Zeit, die solche Bauten zu errichten verstand, und bleibt unvergeßlich für immer. In die Architektur der Renaissance führten tief hinein die Bauten Giottos und Brunellescos, der Florentiner Campanile, die Domkuppel, das eigentliche Wahrzeichen der Arnostadt, die Capella dei Pazzi u. a. m. Dazu treten dann die zahlreichen späteren Kapellen oder Sakristeien, wie die von Giuliano da Sangallo bei S. Spirito in Florenz erbaute oder die von San Lorenzo bis zu der neuen Sakristei bei dieser Kirche mit Michelangelos Wunderwerken auf den Mediceergräbern. Wohl dem, der das Glück hat hier eine Viertelstunde allein zu verweilen, ungestört durch das Geschwätz und den Lärm der zahllosen Besucher!

Ein anderes Bild, das aber nicht minder großartig wirkt, bieten die Profanbauten, die Paläste in Florenz, die gewaltigen Bauten der Strozzi, Rucellai, Pitti, Mediceer, oder die stolzen turmbewehrten Häuser von San Gimignano, die Paläste von Bologna und Venedig, das Kastell in Ferrara und endlich Palladios Bauwerke in Vicenza, die mit ihrer Nachahmung der Antike Goethes Entzücken erregten. Wie ragen trutzig und wehrhaft die Stadthäuser an allen Orten empor, ein Zeichen der Macht und des stolzen Selbstgefühls der Gemeinden; man denke nur an die palazzi pubblici in Florenz, Siena, San Gimignano, Pistoja, Bologna usw. Recht im Gegensatz dazu stehen die offenen Loggien und Hallen, und doch ergänzen beide einander so harmonisch. Wie mannigfach ist das, was wir auf der Piazza della signoria in Florenz erblicken, wie einheitlich, aber auch eintönig wirkt die große Anlage der Piazza in Siena oder der Doppelplätze in Bologna. Schwer ist es, ein Verständnis für die Architektur der Renaissancezeit zu

gewinnen, aber wem es auch nur einigermaßen aufgegangen ist, der hat reichen Gewinn für die Betrachtung aller Bauwerke.

Sehen zu lernen, war eine Aufgabe für die Teilnehmer an dem Kursus, und der Führer hat sich redlich bemüht allen die Augen zu öffnen, namentlich auch bei der Betrachtung der Gemälde. Von Cimabue an hat er die Florentiner Malerei erklärt und namentlich Giottos, sowie Masaccios Bedeutung für ihre Entwicklung eifrig betont. Wohl sagen die Bilder des Trecento, ja auch noch des Quattrocento nicht jedem zu, indessen bietet ihr Studium, wenn man tiefer eindringt, unvergleichlichen Genuß. Giottos Fresken in Santa Croce und in der Kapelle der Madonna dell' Arena in Padua müssen auf jeden ernsten Betrachter eine tiefe Wirkung ausüben. Wie hat er es bei aller Befangenheit verstanden, die heiligen Geschichten ergreifend darzustellen, so daß sie eine laute Sprache zu uns reden. Die Erklärung der Paduaner Wandgemälde, die Schubring gab, war ein besonderer Glanzpunkt in dem Kursus, ein würdiger Abschluß der gemeinschaftlichen Reise. Überwältigend fast war die Fülle der Eindrücke, die bei den verschiedenen Besuchen der Uffizien aus der Betrachtung der älteren Florentiner Meister erwuchsen, aber es ist doch wohl den meisten gelungen, eine Ahnung von dem Wesen dieser Kunst zu gewinnen. Noch schwieriger wurde es in Siena, wo es galt die Eigenart der dortigen Richtung von Simone Martini an zu ergründen. Auch hier konnte man wenigstens den Grund zu weiterer, Erfolg versprechender Beschäftigung mit der Sieneser Schule legen, wenn auch zunächst die Fülle der Namen und der Bilder fast verwirrend wirken wollte. Auf bekannteres Gebiet kam man mit der Zeit von Masaccio. Die schlichte, innig fromme Art des Fra Giovanni Angelico kam namentlich im Kloster von San Marco, dessen Zellen der Mönch so ergreifend ausgeschmückt hat, zur Erkenntnis. Fra Filippo Lippi, Botticelli, Filippino Lippo, Ghirlandajo, Verrocchio, Signorelli, Perugino, Leonardo da Vinci, Raffael, Michelangelo, Andrea del Sarto und alle die anderen großen Meister der Früh- und Hochrenaissance traten in den großen Galerien von Florenz entgegen, doch ging man ihrem Wirken auch im einzelnen in der Badia, in St. Maria Novella, Santo Spirito und an anderen Orten nach. Dazu kamen in Pisa die Fresken des Campo Santo von dem erschütternden Trionfo della morte bis zu den heiteren Bildern des Benozzo Gozzoli, dessen Wandmalereien in San Gimignano auch Freude erregten, in Bologna die Werke Francias, der Caracci, Guido Renis u. a., in Padua die Bilder Mantegnas oder Altichieros u. a. m. Es ist nicht auszureden, was alles in den vier Wochen in Museen, Kirchen und Palästen zur Anschauung kam und wie der Führer des Kursus sich immer bemühte, auf das Charakteristische hinzuweisen, feinsinnig den behandelten Gegenstand zu erläutern, zum Vergleichen mit anderen Darstellungen anzuregen, kurz die Augen zu öffnen. Mag es ihm auch vielleicht nicht immer so gelungen sein, wie er es wünschte, dennoch wird die Saat, die er ausgestreut hat, wohl bei allen Zuhörern nicht verkümmern, sondern aufgehen und auch Frucht tragen.

Besonders am Herzen lag ihm, der vor kurzem die Plastik Sienas im Quattrocento behandelt und Donatello bearbeitet hat, zum Verständnis der plastischen Werke der Renaissance anzuleiten. Hier fand er vielleicht oft willigeres Gehör als bei den Gemälden. Niccolo Pisanos Arbeiten in Pisa und Siena, seines Sohnes Giovannis Werke in Pisa oder Pistoja oder Andrea Pisanos Bronzereliefs und Relieftafeln in Florenz gaben eine Vorstellung von der ersten Stufe, auf der dann Brunellesco und Ghiberti weiterbauten. Mit besonderer Aufmerksamkeit betrachtete man die Statuen an Or San Michele, die zu Donatello führten. Ihm wurde freudig besonderes Studium im großen Saale des Bargello, in der Domopera, in Santa Croce und dann in Siena und Padua gewidmet. Sein Giorgio und sein Gattamelata, sein Kinderfries an der Cantoria und

seine Putten am Hochaltar zu Padua fanden bei allen Teilnehmern gleich eingehende Beachtung und Besprechung, ja über keinen Künstler ist wohl bei den Gesprächen soviel verhandelt worden wie über Donatello. Neben ihm fanden besondere Beachtung Luca, Andrea und Giovanni Robbia. Man lernte ihre Kunst erst verstehen, als auf die von ihnen beabsichtigte Wirkung des Leuchtens und Schimmerns im Kerzenglanze aufmerksam gemacht wurde. Ein höchst interessantes Beispiel hierfür bot der vollständige Altar in der Kirche in dem Dorfe Impruneta bei Florenz. Gerade für das Verständnis der Robbia-Arbeiten, die in ihrer massenhaften Anhäufung in den Sälen des Bargello so viel verlieren, ist es notwendig sich klar zu machen, wofür sie im einzelnen gearbeitet sind, wo sie ursprünglich gestanden haben. Die Entwicklung der Grabmäler wurde klar in San Miniato und Santa Croce; Jacopo della Quercia trat jedem in Bologna näher, Benedettos Kanzel in St. Croce, Verrocchios David oder Thomas und Christus waren neben anderem Beispiele seiner Kunst; nur einigen war es vergönnt auch seinen Colleoni in Venedig zu bewundern. Es ist nicht möglich alle die Werke der großen und kleinen Plastik, die in den Kirchen und Museen der verschiedensten Städte zur Betrachtung kamen, auch nur zu nennen. Den Höhepunkt bildeten die Werke Michelangelos, sein Gigante, seine Nacht und Tag, Dämmerung und Morgenröte und andere mehr, wie sie in der Akademie zu Florenz, in der Mediceerkapelle, in der Casa Buonarroti zur Anschauung kamen. Auch bei der Behandlung der Plastik ist vielen Teilnehmern des Kursus etwas wie eine neue Welt erschlossen worden.

Die Aufzählung dessen, was auf der Studienreise eingehender oder kürzer betrachtet und bewundert wurde, kann natürlich nicht im mindesten vollständig sein. Sie soll auch nur eine Ahnung von dem Reichtum und der Mannigfaltigkeit der gebotenen Kunstanschauung geben. Es mag noch hinzugefügt werden, daß neben dem ernsten Studium auch Ausflüge in die toskanische Landschaft, ein feierlicher Empfang durch den Sindaco von Florenz im Palazzo vecchio, ein Besuch der Villa Böcklin in Fiesole, Vorträge im kunsthistorischen Institut, gesellige Vereinigungen u. a. m. nicht nur willkommene Abwechslungen, sondern auch reiche Belehrung, interessante Einblicke in das italienische Leben und freundschaftliche Beziehungen unter den Kollegen vermittelten.

Der Befriedigung über den wohlgelungenen Verlauf des Kursus, der unter dem Zeichen der Harmonie zwischen dem Führer und den Teilnehmern stand, wurde wiederholt ebenso Ausdruck gegeben wie dem Danke gegen alle, die sich um das Zustandekommen der Reise verdient gemacht haben. Wünsche im einzelnen zu äußern oder Kritik an diesem und jenem Punkte zu üben, ist hier nicht der Ort. Aber der Wunsch mag nicht unterdrückt werden, daß dieser erste kunsthistorische Ferienkursus in Florenz nicht der letzte sein möge!

Die schwierige Frage, was aus dieser Studienreise direkt für den Unterricht gewonnen werden kann, soll hier nicht erörtert werden. Es herrscht wohl Einigkeit darüber, daß ein eigener kunsthistorischer Unterricht nicht in die höheren Schulen gehört, aber ebenso unzweifelhaft ist es, daß es notwendig ist bei Gelegenheit den Schülern einiges von der Kunst der Renaissance ebenso nahe zu bringen wie von der Kunst des Altertums. Wie und wo das im einzelnen geschehen soll und kann, das ist eine Frage, die schon wiederholt behandelt, aber endgültig wohl noch nicht beantwortet worden ist. Wenn der kunsthistorische Ferienkursus dazu Anlaß bietet, so ist das ein weiterer Nutzen, der durch ihn gestiftet wird. Zunächst aber hat er in den Teilnehmern den Wunsch geweckt, auch ihrerseits für die Pflege der Kunst in den Schulen ein wenig beizutragen und an diesem hohen Ziele mitzuarbeiten. Möge das in reichem Maße gelingen!

DRITTER VERBANDSTAG DER VEREINE AKADEMISCH GEBILDETER LEHRER DEUTSCHLANDS ZU BRAUNSCHWEIG VOM 13.—15. APRIL 1908

Von Hans Lamer

Der Verbandstag ist nach dem Programm abgehalten worden, das in den 'Mitteilungen des Vereinsverbands' Nr. 11 veröffentlicht worden ist: am 13. April fand eine Vertreterversammlung, am 14. eine Vorversammlung und die Hauptversammlung statt, und am 15. schlossen sich Führungen durch Braunschweig oder Ausflüge in die Umgebung an.

In der Vertreterversammlung wurden zunächst einige mehr formale Dinge erledigt (Feststellung der Vertreter und der Zahl der Stimmen; Satzungsänderungen). Dann wurde mitgeteilt, daß nach dem Eintritt von vier neuen Vereinen der Verband jetzt beinahe 17000 Mitglieder zählt. Zwei Forderungen wurden ohne Debatte genehmigt, nämlich: 'Die Schülerzahl der Oberklassen darf 25, die der Mittelklassen 30 und die der Unterklassen 40 nicht übersteigen. Unter einem Direktor dürfen nicht mehr als 500 Schüler stehen', und 'In allen deutschen Bundesstaaten sind die ständigen akademisch gebildeten Lehrer, soweit dies noch nicht geschehen ist, den Richtern an den Amts- und Landgerichten im Gehalte, und wo eine Staats- oder Hofrangordnung vorhanden ist, auch im Range gleichzustellen'. — Über den Plan, in Weimar Festspiele für die deutsche Jugend etwa ähnlich den Bayreuther Festspielen zu veranstalten, war man verschiedener Ansicht. Ein Antrag, die Sache auch von seiten des Vereins zu unterstützen, fand keine Anhänger; dagegen wurden Bedenken schon gegen die äußere Durchführbarkeit des Planes laut. Nach kurzem pro und contra wurde der vorgeschriebene Leitsatz mit großer Mehrheit angenommen, der sich darauf beschränkt, das Unternehmen freudig zu begrüßen und ihm gedeihlichen Fortgang zu wünschen. Nach weiteren kurzen geschäftlichen Verhandlungen wurde die Sitzung geschlossen. Der Vorsitzende, Direktor Prof. Dr. Wernicke, Braunschweig, wußte sie mit großer Schneidigkeit zu leiten und — in dankenswerter Weise — jedes Gelüst zu längerem Reden einzudämmen.

Am Abend des 13. April vereinigten sich die Teilnehmer am Verbandstage im Herzoglichen Hoftheater, wohin Se. Hoheit Johann Albrecht, Herzog zu Mecklenburg, Regent des Herzogtums Braunschweig, sie als seine Gäste geladen hatte. Die Tragödie Ludwig Lösers, Oberlehrers am Gymnasium zu Wolfenbüttel, 'Herostrat von Ephesus' wurde im ersten und zweiten Akte etwas kritisch-kühl, in den folgenden aber mit großem Beifalle aufgenommen. Der Autor erlebte zahlreiche und wohlverdiente Hervorrufe.

Aus der Vorversammlung am Vormittage des 14. April dürfte das Interessanteste sein, daß das Kennwort Studien- gefallen ist. Die Leitsätze wünschten dieses als einheitlich für ganz Deutschland; mit ihm sollten im Anschlusse an die

landesübliche Titulatur die einzelnen Bundesstaaten ihre Titel bilden. Die für den Beschluß nötige Zweidrittelmajorität wurde nicht erreicht (25 Stimmen waren gegen, 46 für den Antrag). Als Ersatz ging ein bayrischer Antrag mit großer Mehrheit durch: 'An Stelle ungeeigneter Titel fest angestellter akademisch gebildeter Lehrer sind andere Titel anzustreben, die tunlichst den Titeln der höheren Beamten mit voller akademischer Vorbildung angepaßt sind.' — Auch über die Titel der Probandi wurde ein ähnlicher Beschluß gefaßt. — Nicht ging ein bayrischer Antrag durch, der, wie mir scheint, eine eingehendere Erwägung verdient hätte; es wurde vorgeschlagen, das Wort Studien- da anzustreben, wo ein Kennwort nötig oder wünschenswert sei, also nicht bei Oberlehrer und Professor, aber z. B. bei Assessor, falls dieser Titel eingeführt sei oder werde.

Weiter sprach Prof. Wirz, Straßburg i. E., über die Anrechnung des Militärjahres auf die Dienstzeit. Sein Antrag: 'Der Verbandsvorstand möge die ihm geeignet erscheinenden Schritte tun, um in den verschiedenen Bundesstaaten und in Elsaß-Lothringen eine Anrechnung des Militärjahres für die akademisch gebildeten Lehrer an den höheren Lehranstalten nach einheitlichen Grundsätzen herbeizuführen', wurde angenommen.

Es folgte ein Vortrag von Prof. Dr. Bünger, Görlitz, über Neue Aufgaben der Statistik im Dienste der höheren Schulen. B. wünscht festgestellt zu sehen: I. wie die Aussichten für das Unterkommen in den einzelnen Berufen sind; II. wie sich die verschiedenen Schularten a) als Vorbereitungsanstalten für die einzelnen Fächer, b) überhaupt bewähren. Von den Leitsätzen hebe ich die zu II heraus. Es ist festzustellen: A) mit welchem Erfolge die Abiturienten der einzelnen Schularten in den verschiedenen Fächern die Staatsprüfungen machen; B) wie viel Zeit die Schüler in den verschiedenen Schularten bis zur Erreichung des Reifezeugnisses gebrauchen. Dabei verkennt Prof. Dr. Bünger die Schwierigkeiten nicht, die die Aufnahme einer solchen Statistik bietet. Aber auch bei der sorgfältigsten Aufstellung wird es sehr schwer sein, aus der Statistik allgemein überzeugende Schlüsse zu ziehen; es ist zu erwägen, daß einmal der Erfolg in den Staatsprüfungen ja durchaus nicht nur durch die Vorbildung auf der Schule bestimmt wird, und zweitens, daß diejenige Schulart ja nicht die beste zu sein braucht, die ihre Schüler am schnellsten — und, darf ich wohl hinzufügen, am mühelosesten — zum Reifezeugnis bringt. Es bleibt abzuwarten, ob das Reich oder die Staaten, die eine Hochschule besitzen, das Bedürfnis nach Errichtung einer Zentralstelle für eine so eingehende Statistik, wie sie Prof. Dr. Bünger wünscht, anerkennen.

Die Hauptversammlung, der im ersten Teile Se. Hoheit Herzog Johann Albrecht beiwohnte, wurde mit den etwas weitläufigen offiziellen Begrüßungen begonnen; unter den zahlreichen Reden erhielten die des Oberschulrats Block, vortragenden Rats im hessischen Ministerium, und namentlich die des Prof. Schwartz, Göttingen, besonderen Beifall. Der Festvortrag von Gymnasiallehrer Dr. Weber, München, behandelte den Anteil des höheren Lehrerstandes am Geistesleben der deutschen Nation, sei es durch erzieherische, sei es durch eigne produktive Tätigkeit. Mit besonderer Verve und großer rhetorischer Fertigkeit wußte Direktor Dr. Gaster, Antwerpen, die Aufmerksamkeit des hohen Ehrengastes und der Festteilnehmer auf die Verhältnisse der deutschen Auslandschulen zu lenken und die Zuhörer zur Mitarbeit auf dem Gebiete des deutschen Auslandschulwesens anzuregen. — Nach geschäftlichen Mitteilungen (für die nächste Versammlung ist Magdeburg bestimmt) sprach Rektor Prof. Dr. Schaarschmidt, Chemnitz, über die Gabelung, die er nach den von ihm gemachten Erfahrungen als wünschenswert bezeichnete. Er brachte im einzelnen manches Interessante, z. B. über das nu-

merische Verhältnis der Teilnehmer in den sprachlichen und mathematischen Abteilungen (an den von ihm beobachteten Gymnasien 286 sprachliche, 224 mathematische, an den Realgymnasien 138 sprachliche, 141 mathematische) und suchte Bedenken aller Art zu zerstreuen, z. B. das, daß die Schüler die Wahl weniger nach Neigung treffen als nach den Schwierigkeiten, die sie gemäß der Persönlichkeit des einen oder anderen Lehrers erwarten. Im ganzen ließ sich aber doch hier und da Widerspruch hören; es wurde von einer Seite betont, der Reformen seien nun genug, und die Gabelung sei nur geeignet, neue Unruhe in den Schulbetrieb zu bringen. — Den letzten Vortrag: Über die Lehrerbibliotheken der höheren Schulen, gestehe ich nicht angehört zu haben. Mit mir war mancher andere der Meinung, daß man von $^1/_2$9 Uhr morgens bis gegen 3 Uhr nachmittags genug der Reden gehabt hätte, und das endlich sich einstellende gute Wetter lockte vom grünen Tische ins Freie.

Im allgemeinen hatte ich — wenn ich zu obigem objektiven Berichte noch etwas Subjektives hinzufügen darf — den Eindruck, daß die Reden den Teilnehmern zwar viel Interessantes und Wissenswertes boten, daß aber eine große Rede fehlte, die alle Hörer in atemlose Spannung versetzt und etwas wesentlich Neues und Großes gebracht hätte. Damit ist natürlich weder gegen die Leitung noch gegen die einzelnen Redner ein Vorwurf ausgesprochen. Eine Vereinigung von Lehrern aller möglichen höheren Schularten und so verschiedener Studienzweige macht es sehr schwer, ein alle interessierendes Vortragsgebiet zu finden und allen Neues zu bringen. Es ist eben nicht recht möglich, den bayrischen Philologen vom Gymnasium mit dem ostpreußischen Mathematiker von der Realschule eng zu vereinigen. So erfreulich der Zusammenschluß ist, er ist doch vielleicht zunächst etwas äußerlich zur Verwirklichung von Standesinteressen Geschaffenes, und so wird es wohl noch eine Weile bleiben. Ich möchte das aussprechen, um denjenigen entgegenzutreten, die schon jetzt allzugroße Hoffnungen auf den Verband setzen.

Wenn hier eine gewisse Lücke blieb, so hätte man nun vielleicht einen Ersatz dafür in dem erhebenden Gefühle erwartet, daß in der Versammlung auf dem Wege zur deutschen Einheit ein Schritt weiter getan sei. Ich weiß nicht, wie es in dieser Beziehung anderen auf den beiden früheren Versammlungen ergangen ist: Ich hatte das Gefühl, als ob eigentlich Preußen eine Versammlung veranstaltete, an der auch Angehörige anderer Bundesstaaten teilnahmen. Es ist das nicht so hart gemeint, wie es wohl klingen mag. Aber beispielsweise: Daß der Leiter eines Gymnasiums in Preußen Direktor, in Bayern und Sachsen Rektor heißt, daß der glückliche Besitzer eines Doktor- und Oberlehrertitels hier diesen, dort jenen vorzieht, das ist uns ja wohl bekannt, aber im nahen persönlichen Verkehre empfindet man doch bei solchen und vielen anderen kleinen Verschiedenheiten, daß man es mit 'anderen' zu tun hat, und fühlt sich nicht ganz zu Hause. Diese kleinen, aber zahlreichen Äußerlichkeiten fallen den Norddeutschen beim Verkehre untereinander nicht auf, und eben die Norddeutschen waren auf dem Verbandstage in der Überzahl; aber bei ihrem Verkehre mit Mittel- und Süddeutschen erschweren sie die Verständigung. Mögen die späteren Versammlungen das Ihrige tun, solchen Partikularismus — auch in seiner harmlosen Form — abzuschaffen; ich konstatiere nur, daß er vorläufig bei anderen ebenso vorhanden war wie bei mir.

Noch eines. Wenn Schwarzseher befürchtet haben, daß die Vereinigung an ihrem Teile dazu beitrage, die alte Philologie aus ihrer ja sehr angefochtenen, aber doch wenigstens einigermaßen noch vorhandenen Vorherrschaft zu verdrängen, so hat ja die Leitung der Versammlung alles getan, um dieser Ansicht entgegenzutreten: Außer dem 'Herostrat von Ephesus' wurde eine Aufführung des Aischyleïschen Aga-

memnon geboten, über die unten noch einige Worte zu sagen sind. Trotz alledem bin ich das Gefühl nicht los geworden, als ob eine Vereinigung von Lehrern an Gymnasien, Realgymnasien, Reformgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen, falls einmal eine Abstimmung über das Gymnasium sich nötig machen sollte, kaum ganz objektiv stimmen könnte. Auch das ist natürlich ein rein persönlicher Eindruck, der sich vielleicht nur darauf stützt, daß am späten Abend sich das Gespräch am Biertische nicht in behagliche philologische 'Fachsimpelei' auflöste — sich nicht auflösen konnte, weil man gar nicht wußte, ob man einen Fachgenossen vor sich hatte; aber der Eindruck ist doch so bestimmt, daß ich ihn vortragen möchte. (Es sei gestattet darauf hinzuweisen, daß auf der letzten Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins in Zwickau bei einem dort gegebenen Berichte über die Breslauer Tagung der Herr Berichterstatter in einer sehr maßvoll und objektiv gehaltenen Rede doch dieselbe Befürchtung ebenfalls ausgesprochen hat.)

Aber ich will diesen Bericht nicht mit Nörgeleien schließen, die vielleicht manchem unangebracht scheinen, sondern noch einige Worte über den dritten Tag der Versammlung hinzufügen. Am 15. April wurden die Gäste in Braunschweig, Wolfenbüttel, Königslutter, Helmstedt, Hildesheim und Goslar geführt. Mich zog das Mantuanische Gefäß ins Herzogliche Museum; ich war erfreut, nach all den offiziellen und privaten Auseinandersetzungen über das Kennwort Studien- und die Gleichstellung mit den Richtern im Museum eine Sammlung von Abgüssen nach Antiken zu finden, die in der Marmortönung oder Bronzierung der Gipse wohltuend gegen andere Gipsmuseen absticht; namentlich die Rekonstruktion der Augen der Lemnia schien mir sehr gelungen. Auch für die Führung durch die Bibliothek und das Archiv zu Wolfenbüttel bin ich zu großem Danke verpflichtet. — Den Beschluß des Ganzen machte eine Aufführung des Agamemnon durch die Schüler des Herzoglichen Martino-Catharineums. Es wird nicht oft sein, daß man es wagt, Aischylos auf die Bühne zu bringen, und die Aufführung regte philologische Fragen über die Darstellung eines herben antiken Dramas aufs glücklichste an. Die auftretenden Schüler verdienen vollkommenes Lob; die Rolle der Kassandra wurde im Vergleich zu den anderen Hauptrollen vielleicht weniger glücklich gegeben, doch war diese Leistung in Anbetracht der weitaus größeren Schwierigkeiten, die die Darstellung erforderte, sicher die beste.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Otto Hasslinger und Emil Bender, Der Betrieb des Zeichenunterrichts. Mit 206 Figuren und 11 Tafeln. [X u. 103 S.] 4. Leipzig und Berlin 1907, B. G. Teubner. Mk. 8.—

Das vorliegende mit Unterstützung des Großh. Bad. Oberschulrats herausgegebene Werk soll ein Ratgeber für Zeichenlehrer in allen technischen Fragen und ein Hilfsmittel beim Unterrichte insbesondere für diejenigen sein, die noch keine langjährige Erfahrung in diesem Unterrichtsfache besitzen, oder keine eingehende Fachbildung auf einer Kunst- oder Kunstgewerbeschule genossen haben. Da auch die Anlage und innere Einrichtung eines idealen Zeichensaales in Wort und Bild einer eingehenden und durchaus erschöpfenden Besprechung unterzogen worden ist, empfangen neben dem Zeichenlehrer auch Baumeister, welche sich mit Schulhausbauten befassen, sowie Schulleitungen und Schulbehörden recht dankens- und beherzigenswerte Anregungen.

Vorausschicken möchte ich, daß die Verfasser mit ihren Ansichten und Forderungen inbezug auf Zweck, Ziel und Betrieb des Zeichenunterrichts vollkommen auf dem Boden der modernen Reformbestrebungen stehen. Auf die Besprechung der wichtigsten Zeichenmaterialien folgen Abschnitte, welche die Haltung des Blocks beim Zeichnen, das Visieren, das Verfahren bei der Aufzeichnung eines Gegenstandes, die einfachen Farbenmischungen sowie das Anlegen mit Farbe, die Korrektur von Schülerarbeiten und das Gedächtniszeichnen behandeln. Die darin enthaltenen Winke und gegebenen Ratschläge sind für den grundlegenden Betrieb des Zeichnens wohl zu beachten.

Der gesamte Unterrichtsstoff wird von ihnen auf drei Stufen, die Unter-, Mittel- und Oberstufe, welche das 10. bis 12., 13. bis 15. und 16. bis 18. Lebensjahr umfassen, verteilt.

Wie in den preußischen Lehrplänen von 1901, so kommen auch für sie auf der Unterstufe als Vorbilder in Betracht: flache Formen, wie z. B. gepreßte und getrocknete, wohl auch frische Pflanzenblätter, Vogelfedern, flache Gegenstände in geometrischer Ansicht und kleinere Früchte, Wurzelgewächse und andere runde Körper. Studienblätter der entsprechenden Klassen zeigen in Abbildungen, welche Gegenstände auf dieser Stufe gezeichnet werden können. Ein Kapitel behandelt auch die Herstellung derartiger Vorbilder, sowie Vorrichtungen zum Aufbewahren und Aufstellen derselben.

Auf der Mittelstufe wird mit dem Zeichnen körperlicher Gebilde begonnen. Die Verfasser gehen in ihrem Unterrichte vom Zeichnen geometrischer Holzkörper aus, wie sie das polytechnische Arbeitsinstitut der Firma J. Schroeder in Darmstadt in der bekannten Serie liefert (Würfel, Prismen, Walzen, eine Pyramide und einen Kegel). In den preußischen höheren Lehranstalten hat man das Zeichnen nach derartigen Holzklötzen seit 1901 fallen gelassen, und die Erfahrung hat ergeben, daß man auch ohne dieselben im ersten perspektivischen Zeichenunterrichte auskommen kann. Im übrigen wünschen ja auch die Verfasser selbst einen nur beschränkten Gebrauch der geometrischen Körper beim Unterrichte.

Als weitere Modelle dienen ihnen Bücher, Gefäße, Gegenstände des häuslichen Lebens, Werkzeuge, Geräte, Musikinstrumente und Naturobjekte; auch Teile des Zeichensaales, der Turnhalle und andere Gebäude werden in den Bereich des Unterrichts gezogen.

Vermißt habe ich allerdings das Zeichnen von Studien der eigenen Hand, obwohl gerade dieses Thema eine reiche Auswahl bietet und von den Schülern gern bearbeitet wird.

Wertvoll sind ihre Unterweisungen über die Einführung in das perspektivische Zeichnen, über die falsche und richtige Aufstellung und Beleuchtung von Körpergruppen und über die Schattierübungen. Auch das Verfahren, Blätter und Zweige im Sande so zu trocknen, daß sie ihre natürliche Gestalt, Stellung und Farbe beibehalten, ist ausführlich angegeben und dürfte manchem Zeichenlehrer recht willkommen sein.

Auf der Oberstufe wird der Individualität der Schüler Rechnung getragen. Je nach Neigung, Begabung und Befähigung zeichnen und malen die Schüler Stilleben, Figuren, Landschaften und Ornamente. Die verschiedenen Gebiete sind einer eingehenden Besprechung, die man voll und ganz unterschreiben kann, unterzogen worden, und die vielen beigegebenen Schülerarbeiten geben Aufschluß, welch frischer, belebender und künstlerischer Zug den Unterricht durchweht.

Sehr interessiert hat mich auf dieser Stufe das Ornamentzeichnen. Während dasselbe in den preußischen Lehrplänen gänzlich gestrichen ist und nur noch an Steinfliesen und Stoffmustern geringe Berücksichtigung findet, werden hier die Schüler, die sich für diesen Unterrichtszweig interessieren, zu eigener erfinderischer Tätigkeit angeregt. Es läßt sich nicht verkennen, daß man auf dieser Stufe jedenfalls günstigere Resultate als auf einer früheren erzielen wird. Auch den gelegentlichen Belehrungen über das Wesen des Ornaments und dessen Zugehörigkeit zu einem größeren Organismus werden die Schüler ein weit reiferes Verständnis entgegenbringen, als wenn das Ornamentzeichnen auf einen früheren Zeitpunkt gelegt wird. Die ganze Art und Weise des Betriebes spricht ebenfalls an.

Papier, Druck und äußere Ausstattung des Werkes ist gediegen, die beigegebenen Schülerzeichnungen und -Aquarelle verschiedener höherer Lehranstalten Badens sind in Auswahl und Zusammenstellung höchst instruktiv, der Preis von 8 Mk. ein angemessener, das Buch kann deshalb zur Anschaffung nur bestens empfohlen werden.

Paul Hasler.

Stoll-Lamer, Die Götter des klassischen Altertums. Populäre Mythologie der Griechen und Römer. 8. umgearbeitete Auflage. Mit 92 Abbildungen. X, 356 S. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Preis in Leinw. geb. Mk. 4.50.

Dr. Hans Lamer-Leipzig, dessen Neubearbeitung der Stollschen Sagen ich X 359 dieser Zeitschrift angezeigt habe, hat nunmehr Stolls Götter des klassischen Altertums in 8. umgearbeiteter Auflage herausgegeben. Er schreibt im Vorworte: 'Ich habe mich bemüht, aus der modernen Literatur das auszuwählen, was für das Verständnis jugendlicher oder nicht fachwissenschaftlich gebildeter Leser geeignet schien.' Mit der Durchführung dieses Grundsatzes hat er viel Geschick und Geschmack bewiesen. Wissenschaftliche Streitfragen sind angedeutet, die Ergebnisse der jüngsten Forschung benutzt, verbreitete Mißverständnisse durch klare Erläuterungen beseitigt, für uns heute auffällige oder gar abstoßende Einzelheiten verständig und verständlich erklärt. Alles Anstößige ist ohne Prüderie mit viel Geschick vermieden. L. hält sich glücklich frei von dem Versuche, die Widersprüche zu beseitigen oder zu verschleiern. Vielmehr reiht er die Überlieferungen verschiedener Gegenden, Zeiten und Schriftsteller aneinander, nachdem er das Verständnis dafür vorbereitet hat durch den Hinweis darauf, welcher Unsinn sich ergeben würde, wenn ein in fernen Jahrhunderten lebender Schriftsteller deutsches Heerwesen von Altertum, Mittelalter und Neuzeit zu einem einheitlichen Bilde verarbeiten wollte. Klärend wirkt in dem Abschnitte über Helios die Erläuterung des Unterschiedes zwischen Märchendichtung und wissenschaftlicher Anschauung an Rotkäppchen, das lebend aus dem Bauche des Wolfes wieder herauskommt. Und wertvoll sind auch Hinweise wie auf Thumanns Darstellung der Parzen, die zeigen, wie unsere volkstümlichen Anschauungen vom klassischen Altertum unter nachklassischem Einflusse stehen, in diesem Falle unter dem der römischen Kaiserzeit. In die Erörte-

rung sind in ausführlicher Fassung Sagen eingelegt, zum Teil aus dem Sagenbande der alten Stollschen Bearbeitung herübergenommen. Auf den Sagenband der neuen Fassung verweisen viele Anmerkungen, so daß der Benutzer des Buches sich seine Vorstellung von den einzelnen Göttern ergänzen kann. Die mit Geschick ausgewählten und gut ausgeführten Abbildungen bieten viel Belehrung und Genuß. Ein gutes Inhaltsverzeichnis, das nicht nur Eigennamen, sondern auch die geheiligten Gegenstände und die Gruppen der Anbeter aufzählt, erleichtert die Benutzung des Buches. Zur Kennzeichnung der Anlage sei die Einteilung wiedergegeben: Einleitung. Kosmogonie und Theogonie. Die einzelnen Götter. I. Die Götter des Olympos. II. Die Götter der Gewässer. III. Die Gottheiten der Erde und der Unterwelt. IV. Besondere Gottheiten der Römer.

Als Benutzer des Buches denkt sich Lamer reifere Leser als bei den Sagen. Ich empfehle es für Sekundaner und Primaner der Gymnasien zur Unterstützung der griechischen und lateinischen Lektüre und als Quelle für deutsche Vorträge. Es kann gleich den Sagen sehr wohl als Prämie gegeben werden. Auch diejenigen Schüler und Schülerinnen, die nicht einen humanistischen Bildungsgang durchmachen, können für das Verständnis der alten Kunst und unserer klassischen deutschen Dichtung viel aus dem Buche gewinnen. Die Lehrer aber finden gut zusammengestellt, was sich zur Erläuterung der Schulschriftsteller von Ovid an eignet, und können viel Stoff für deutsche Aufsätze aller Stufen und für Übersetzungsaufgaben aus der Sammlung schöpfen.

Wilhelm Becher.

NACHTRAG ZU DEM AUFSATZE: SCHWABE, STUDIEN ZUR ENTSTEHUNGSGESCHICHTE usw. (S. 272 ff.)

Bei einer Durchmusterung der Zwickauer Ratsschulbibliothek haben sich noch folgende in dem obengenannten Aufsatze erwähnte Schulbücher vorgefunden: S. 280 das Vokabular *Curia palacium* in einem Nürnberger Druck von 1514 mit einem noch unbekannten, schulhistorisch interessanten Holzschnitt. — S. 275 die vielgesuchten *Sententiae sacrae* des afranischen Lehrers Hiob Magdeburg, gleich in drei Exemplaren: zweimal ein Basler Druck s. t. von 1562, und die gleichlautende *Catechesis s. capita doctrinae sanctae cum explicatione Lutheri, gr. et. lat. Lipsiae.* 1616. 8°.

ZUM ERZIEHUNGSPROBLEM DES RELIGIONSUNTERRICHTS[1])

Von Max Hennig

I

Religionsunterricht ein Erziehungsmittel zur Religion — ist das wahr? Einst glaubte man naiv an die Wahrheit dieses Satzes. Aus solchem naiven Glauben entsprang überhaupt der Antrieb zur religiösen Unterweisung, entsprang auch das Bewußtsein ihrer Notwendigkeit und ihres Rechtes. Jenen alten naiven Glauben sehen wir jedoch in der Gegenwart zerstört. An seine Stelle ist entweder ein psychologisch begründeter Glaube an die erzieherische Kraft des Religionsunterrichts getreten oder die Leugnung solcher Kraft: Religion nicht lehrbar. Das hiermit angedeutete Problem gehört zu den gegenwärtigen Grundfragen der religionspädagogischen Praxis. Allerdings erwachsen aus der Reibung zwischen christlicher Religion und neuzeitlicher Geistesentwicklung, zwischen Kirche und weltlicher Kultur dem Religionslehrer Schwierigkeiten und Nöte, die weithin, auch in außertheologischen und außerpädagogischen Kreisen, viel stärker empfunden werden als die Frage nach dem Erziehungswert des Religionsunterrichts. Das ist begreiflich. Denn die Aufgabe eines Verstand und Gemüt gleich stark befriedigenden Ausgleichs zwischen Gottesbewußtsein und Weltbewußtsein erregt die innersten Tiefen unseres geistigen Daseins; die Frage dagegen, ob, beziehungsweise wie Religionsunterricht an der Bildung religiöser Gesinnung mitzuwirken vermag, beschränkt sich auf rein psychologisch-pädagogische Erwägungen, welche an die Größe des Kampfes um die geistigen Grundlagen unserer Existenz nicht heranreichen. Trotzdem bleibt die Untersuchung des Erziehungswertes der religiösen Unterweisung ein religionspädagogisches Grundproblem. Denn von seiner Lösung hängt der ganze pädagogische Charakter des Religionsunterrichts ab: zunächst und vor allem die Art des Zieles, das er erstrebt; sodann, in Abhängigkeit davon, die Auswahl des Stoffes, seine Anordnung und seine Behandlung im einzelnen.

Nun setzt jeder ernstliche Lösungsversuch des religionspädagogischen Erziehungsproblems eine klare Einsicht in dieses selbst voraus. Es ist deshalb zunächst eine nähere Charakteristik der Gegensätze nötig, welche sich hinter dem Stichwort Erziehungsproblem verbergen.

Man pflegt in der Pädagogik von zwei verschiedenen Seiten der Bildungsarbeit an der jugendlichen Seele zu reden: von Unterricht und von Er-

[1]) Vortrag, gehalten auf der Konferenz von Religionslehrern an höheren Schulen Sachsens in Döbeln am 11. April 1908. Das Ganze erscheint hier etwas gekürzt und formell leicht verarbeitet.

ziehung. Wie unterscheiden sich beide? Unterricht will aufklären, Erziehung will — schon der Name spricht es aus — erziehen. Daher wendet sich der Unterricht an die Gedanken des Zöglings, die Erziehung an seinen Willen. Der Unterricht müht sich um die Ausbildung der theoretischen oder intellektuellen Seite des jugendlichen Seelenlebens: um Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe, Ideen und um deren Verbindung zu Urteilen und Schlüssen; die Erziehung dagegen greift in das bunte Spiel der seelischen Triebkräfte ein, die sich im Willens- und Gefühlsbewußtsein offenbaren: hier stützend und fördernd, dort umbiegend oder hemmend sucht sie das Getriebe des Ganzen planvoll nach einer bestimmten Richtung hin soweit als möglich in seiner Entwicklung zu beeinflussen.

In welchem Verhältnis stehen nun diese beiden Betätigungsweisen der Bildungsarbeit zueinander? Gehen sie beziehungslos nebeneinander her, oder greifen sie irgendwie ineinander über? In der Schulpädagogik stoßen wir hier auf einen Gegensatz. Zwei Ideen ringen miteinander: die Idee der Erziehungsschule und die der Lernschule. Die letztere läßt sich kurz so formulieren: Die Schule lehrt, das Leben erzieht; die erstere dagegen: Aller rechte Unterricht erzieht zugleich und bildet so ein Moment der Erziehung. In der pädagogischen Welt hat diese enge Verknüpfung von Unterricht und Erziehung bekanntlich vor allem Herbart verfochten; ja man darf sagen: Es war die Grundidee seiner ganzen Pädagogik. 'Ich gestehe', schreibt er, 'keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; sowie ich rückwärts ... keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.'[1]) Am schärfsten hat dieser Grundanschauung Herbarts neuerdings der Marburger Philosoph und Pädagog Paul Natorp in seiner Sozialpädagogik und anderwärts widersprochen. Er fragt: 'Kann der Wille durch etwas anderes entwickelt werden als dadurch, daß unmittelbar der Wille in Anspruch genommen wird? ... Kann umgekehrt die Bildung des Gedankenkreises etwas anderes zum Resultat haben als gebildete Gedanken? Ist Wille überhaupt etwas Eignes ..., so sieht man nicht ein, wie aus Gedanken, ohne etwas Weiteres, Wille werden soll.'[2]) Und an einer anderen Stelle: 'Die Schule unterrichtet, das Leben erzieht; das wird im letzten Kern immer richtig bleiben.'[3]) In gewissem Sinne — das gibt Natorp zu — erzieht freilich auch der Unterricht: 'Er lehrt', heißt es einmal in der Sozialpädagogik (S. 232), 'nicht bloß richtig denken, er lehrt richtig denken wollen; er lehrt es, indem er in der Kraft des logischen Bewußtseins selbst, der Gedankenkonzentration, die Kraft zu wollen, nicht bloß blinden Antrieben zu folgen, in Tätigkeit setzt und dadurch entwickelt. So mag man von erziehendem Unterricht reden.' Ein solches Zugeständnis aber hebt Natorps pädagogischen Gegensatz zu Herbart nicht auf, denn dieser besteht, kurz gesagt, darin: Auf die Frage, ob der Gedankeninhalt des im Unterricht dargebotenen und verarbeiteten Stoffes auf die Willensgestaltung des Zöglings irgendwie erzieherisch einzuwirken vermag, antwortet Herbart: ja, Natorp: nein.

[1]) Herbarts pädag. Schriften, herausgegeben von Sallwürk I 129.
[2]) Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik S. 257 f. [3]) A. a. O. S. 269.

Es ist natürlich, daß dieser die moderne Pädagogik überhaupt durchziehende Gegensatz speziell auch auf religionspädagogischem Gebiete hervortritt, ja hier besonders ernst empfunden wird, da der Wert des Religionsunterrichts von dem Maße seines Beitrags für die Charakterbildung viel stärker abhängt als beispielsweise der Wert des mathematischen Unterrichts.

Der Glaube an die charakterbildende Kraft religiöser Unterweisung ist alte Tradition. In Herbarts Schule vor allem hat man versucht, diesen Glauben psychologisch zu begründen und damit den sogenannten religiösen Gesinnungsunterricht vor dem pädagogischen Gewissen zu rechtfertigen. Aber die Zweifel an der Möglichkeit eines solchen Unterrichts ließen sich nicht ersticken. Schon Schleiermacher, der Prophet eines verinnerlichten Religionsverständnisses, hatte in seinen 'Reden über die Religion' Unterricht in ihr 'in dem Sinne, als ob die Frömmigkeit selbst lehrbar wäre', ein 'abgeschmacktes und sinnleeres Wort' genannt.[1] Pestalozzi ferner, der gründliche Erforscher und tiefe Kenner der jugendlichen Seele, war vom Zorn über den worteplärrenden Religionsunterricht seiner Zeit zu dem gleichen Urteil gedrängt worden. Auch in unseren Tagen ist der Widerspruch nicht verstummt. So erklärt Professor Metz in Hamburg: Die Schule 'sieht ihre eigene Aufgabe darin, durch Anpflanzung einer möglichst reichen Vorstellungswelt dem jugendlichen Menschen allmählich zur Klarheit ... zu verhelfen. Denn ihre Aufgabe ist zu lehren und nicht zu erziehen ... Ganz ebenso handelt es sich denn auch beim Religionsunterricht nicht sowohl darum, die Religion selbst, als vielmehr Gedanken über die Religion mitzuteilen ... Das Wecken und Pflegen der religiösen Gefühle ist Sache der Familie und allenfalls der Kirche'.[2] Vollmer fordert Ausscheidung der Gemütspflege und Willensbestimmung als selbständiger Ziele des Religionsunterrichts.[3] Die gleiche Anschauung vertritt der Berliner Gymnasialoberlehrer Heuck: 'Jeder Unterricht wendet sich ausschließlich an den Verstand, an das logische Denkvermögen, der Religionsunterricht sowohl wie z. B. der mathematische. Ein Unterschied besteht nur im Stoff, nicht in der Methode. Im Religionsunterricht werden, wenn ich so sagen darf, Angelegenheiten des Gemüts behandelt, aber auch nicht anders wie irgend ein anderer Unterrichtsstoff; nämlich verstandesgemäß.'[4] Und steht nicht noch der Angriff von Bonus in lebendiger Erinnerung? Ihr treibt Gesinnungszüchterei in eurem Religionsunterricht, ihr verschult durch ihn die Religion! — Anklagen leidenschaftlicher Verbitterung, aber doch entsprungen aus einem feinfühligen Verständnis für die zarte Innerlichkeit des religiösen Geistes und für die Gefahren jeder lehrhaften Unterweisung im Heiligen.[5])

[1]) Krit. Ausgabe von Pünjer S. 151.

[2]) Methodische Gesichtspunkte (bei Vollmer, Vom evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen) S. 7 f.

[3]) Evangelische Religionslehre (in Teubners Handbuch für Lehrer an höh. Schulen) S. 94.

[4]) Zum Religionsunterricht an höheren Schulen S. 6.

[5]) Vgl. besonders: Vom Kulturwert der deutschen Schule.

II

Hier Erziehungsschule — dort Lernschule; hier erziehender Religionsunterricht — dort rein verstandesmäßige religiöse Unterweisung: Wo liegt die Wahrheit? Auf einer von beiden Seiten? oder irgendwie zwischen ihnen?

1. Die Antwort hierauf setzt ein richtiges Verständnis des seelischen Bildungsprozesses selbst voraus. Denn je nachdem man ihn so oder so versteht, werden sich auch die Erziehungsmaßnahmen verschieden gestalten, wird insbesondere die Frage nach dem Verhältnis des Unterrichts zur Erziehung verschieden zu beantworten sein.

Wie entsteht in der Seele das, was wir ihre Bildung nennen, also ein ganz bestimmtes, eigentümliches Gepräge ihres geistigen Wesens? Die nächste und allgemeinste Antwort liegt auf der Hand: durch die Wirkungen, welche ihre natürliche und menschliche Umgebung in ihr hervorbringt. Aber wie haben wir uns diese Wirkungen des näheren vorzustellen? Die Umwelt, in der ich lebe, berührt meine Seele nur durch die Vermittlung meines Körpers und seiner Tätigkeiten. Insbesondere ist auch der Verkehr von Geist zu Geist an solche physische Vermittlungen gebunden. Fremde Gedanken, Gefühle, Willensregungen strömen nicht unmittelbar in meine Seele ein, um sich hier festzusetzen und weiterzuleben. Was von fremdem Seelenleben her zunächst an mich herandringt, sind verschiedenartige Molekularbewegungen: Lichtwellen, welche von einer handelnden Person her oder von den Buchstaben eines gelesenen Buches aus mein Auge zur Tätigkeit anregen; Schallwellen gesprochener Worte, die mein Ohr berühren. Die nervöse Erregung dieser Sinnesorgane pflanzt sich dann ins Gehirn fort — und nun geschieht ein unerforschtes Geheimnis: Gleichzeitig mit der Reizung materieller Gehirnteilchen regt sich in mir ein von diesen physischen Lebensvorgängen seiner Art nach völlig verschiedenes inneres Leben: Anschauungen gestalten sich in mir, Gedanken leuchten auf, Gefühle regen sich, Willensimpulse steigen aus dunklen Tiefen empor. Die erwähnten körperlichen Vorgänge erzeugen nicht als schöpferische Kräfte eine durchaus anders geartete seelische Innenwelt, sie regen, reizen sie nur auf geheimnisvolle Weise zur Selbsttätigkeit an. Ich kann den Gedanken eines anderen Menschen, den ich hörte oder las, nur dann in mir wiedererzeugen, wenn ich ihn selbst schon vorher gedacht habe, oder wenn wenigstens die Möglichkeit, ihn nachzudenken, in der theoretischen Art und in dem intellektuellen Besitz meines Geistes von vornherein angelegt ist. Das gleiche gilt von dem analogischen Erzeugen fremder Gefühle und dem innerlichen Nachbilden fremder Willensregungen. Was wir Bildung nennen, ist nicht ein mechanisch-zwangsmäßiges Hineinschütten oder Verpflanzen geistiger Inhalte aus der Seele des Erziehers in die Seele des Zöglings; es ist ursprüngliche und organisch-lebendige Selbstentfaltung keimhaft verborgener Kräfte oder Entwicklungsmöglichkeiten des inneren Lebens unter der Anregung äußerer Reize. So erscheint Bildung im tiefsten und letzten Grunde als eine Selbstschöpfung des eigenen Ich.

Kühl zu deinem Verstande spricht jegliche Lehre; sie bleibt dir
Ewig ein Totes, sobald fremd sie von außen dir kommt.
Was dir ein anderer gibt, und wär' es das Köstlichste, frommt nicht,
Wenn du den schlafenden Klang tief in der Seele nicht trugst.[1])

Damit stoßen wir auf einen Begriff des Geistes, seiner Entwicklung und Bildung, wie er uns bereits im Altertum bei Sokrates entgegentritt: Erkenntnis vermag ein Mensch allein aus dem eigenen Selbstbewußtsein zu schöpfen; sein Lehrer oder Erzieher kann ihn nur durch geeignete Fragen oder durch Erregung von Zweifeln anreizen, selbst die Wahrheit zu finden: Lehrkunst ist τέχνη μαιευτική. Auf der gleichen Grundanschauung von der Bildung des Geistes ruht die dialogische Methode Platons. Die große Idee von der selbstschöpferischen Kraft des Geistes ist dann in der Neuzeit wieder mächtig emporgewachsen. Philosophen und Pädagogen haben sie verfochten: Rousseau und Herder waren ihre ersten Propheten; ihre klassische Ausgestaltung fand sie philosophisch durch Kant, pädagogisch durch Pestalozzi. Wissenschaft, Moral, Kunst — alles Selbstschöpfungen des aus ursprünglichen Tiefen schaffenden Geistes: Mag vieles von Kants Philosophie vergehen, diese Entdeckung sichert ihr die Unsterblichkeit. Unabhängig von Kant gelangte Pestalozzi auf dem Wege pädagogischer Reflexion zu dem gleichen Ergebnis; erst Fichte zeigte ihm seine innere Berührung mit Kant. Und Pestalozzi zog aus seiner Entdeckung weittragende pädagogische Folgerungen.

Ist aber Bildung letztlich das ureigene Werk des sich selbst bildenden Ich, welchen Anteil haben dann an solcher Selbstbildung Erziehung und Unterricht? Der Religionslehrer hat diese Doppelfrage nicht in ihrer vollen Breite zu überschauen und zu beantworten: Die Gebiete der intellektuellen und ästhetischen Erziehung scheiden aus und sind von ihm nur peripherisch zu berücksichtigen; es handelt sich für ihn allein um die Probleme der sittlich-religiösen Erziehung und des sittlich-religiösen Unterrichts: Von welcher Art sind sie, und wie verhalten sie sich zueinander?

2. Es empfiehlt sich, zuvörderst diejenigen sittlich-religiösen Erziehungsfaktoren ins Auge zu fassen, die jenseits des planmäßigen Unterrichts liegen. Da handelt es sich um zwei: Das Leben und die Gewöhnung.

Zunächst: Das Leben erzieht — das Leben im Haus, in der Familie; das Leben in der Schule; das Leben in der freien Gesellschaft, soweit die Jugend bereits an ihm teilnimmt; endlich das öffentliche Leben, sofern es durch seine Ereignisse politischer, kirchlicher, sozialer, wissenschaftlicher und überhaupt literarischer Art schon in den Bewußtseinskreis der jugendlichen Seele eintritt. Das alles drängt sich dem heranwachsenden Menschen mit der wuchtigen Gewalt unmittelbarer Gegenwartswirklichkeit auf; das alles regt ihn auf irgendwelche Weise zur Entfaltung der in ihm liegenden sittlichen und

[1]) Geibel, Buch der Betrachtung in den Juniusliedern, Gnome XII.

religiösen Bildungsmöglichkeiten an. Vor allem kommt hierbei die läuternde Gewalt charaktervoller Menschen, reiner und frommer Seelen zur Geltung: das Vorbildlich-Erzieherische der lebendigen Persönlichkeit. Das gilt zunächst und hauptsächlich vom Familienleben als der unmittelbarsten, intimsten und stetigsten Lebenswirklichkeit, in der die junge Seele atmet. Wir verstehen es, wie Pestalozzi und Schleiermacher die 'fromme Häuslichkeit', den sittlichen und religiösen Geist des Elternhauses als das Heiligtum preisen konnten, in dessen Stille und Reinheit der göttliche Lebenskeim des jugendlichen Gemüts seine erste und beste Nahrung findet. Schwächer schon nähren Organisation, Disziplin und Geist der Schule den edlen Keim, wenigstens der Geist, wie er durchschnittlich in der Gegenwart die Organismen unserer öffentlichen Schulen zu beleben scheint. Und noch mehr schwächt sich im allgemeinen die erzieherische Kraft der Umwelt ab, wenn wir an die heutigen Wirkungen der freien Geselligkeit und des öffentlichen Lebens auf den jugendlichen Geist denken.

Aber freilich: Um die Wahrheit ganz zu beschreiben, brauchen wir den Satz 'Das Leben erzieht' nur um einen kleinen Buchstaben zu vermehren: Verzieht nicht auch das Leben? Verzieht nicht oft genug bereits der Familiengeist? Ist das Sonnenlicht, das uns auf Pestalozzis und Schleiermachers Bildern von der frommen Häuslichkeit entgegenleuchtet, im Hinblick auf ungezählte Familien der Gegenwart mehr als eine Vision sehnsüchtiger Propheten? Und dann das Schulleben! Man weiß, wie viele Charaktergefahren der Kameradschaftsverkehr der Schüler in sich birgt, aber noch nicht so klar sieht mancher vielleicht das sittlich-Versucherische, was von unserem überlieferten, weithin noch zu polizistischen und zu wenig seelsorgerlichen Schulbetrieb selbst ausgeht: wie er so und so oft Streberei und Feigheit, Heuchelei und Lüge geradezu herausfordert und großzieht! Es ist ein Verdienst des Züricher Pädagogen Foerster, in seinem Buche über 'Schule und Charakter' ernst und energisch eine sittliche Verinnerlichung des Geistes unserer Schuldisziplin gefordert zu haben. Endlich das öffentliche Leben der Gegenwart: Wer kennt nicht die Fülle gefährlicher Bazillen, die hier die ungefestigte junge Seele zu vergiften drohen? Eine Schrift wie die von Evers über die Jugendgefahren der Gegenwart zeigt dem Erzieher klar genug den ganzen schweren Ernst der Lage.[1])

So trägt das Leben in erzieherischer Hinsicht ein Janusgesicht.

Da aber kommt ihm ein zweites Erziehungsmittel unterstützend zu Hilfe: Die sittliche Gewöhnung, die Übung im Tun des Guten. Schon Platon bekannte nach dem Vorgange von Sokrates: *Κυριώτατον ἐμφύεται τὸ πᾶν ἦθος διὰ ἔθος*, und Aristoteles sprach von einem *προδιεργάσασθαι τοῖς ἔθεσι τὴν διάνοιαν*. Auch Pestalozzi hat die tiefe Bedeutung des übenden Tuns für die Bildung eines ethischen Charakters klar erkannt: In dem von

[1]) Evers, Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte. Die höhere Schule und das gebildete Haus gegenüber den Jugendgefahren der Gegenwart.

ihm gezeichneten Gange der sittlichen Elementarerziehung bilden den Ausgangspunkt Übungen in der Selbstüberwindung und im Tun des Guten. Erst wenn sich daraus eine sittliche Gewöhnung entwickelt hat, beginnen die Anregungen zum Nachdenken über sittliche Verhältnisse, um dadurch allmählich sittliche Einsicht anzubahnen. 'Im Anfang war das Wort', liest Faust im Johannesevangelium. Er korrigiert: Im Anfang war die Tat. Für die Charakterbildung gilt zweifellos die Wahrheit: Am Anfang steht die Tat.

3. Aber der Religionslehrer hat es in seiner speziellen Berufsarbeit zunächst nicht mit der Erziehung durch Leben und Gewöhnung zu tun, sondern mit dem Unterricht. Vermag dieser irgend etwas und irgendwie beizutragen zur sittlichen und religiösen Charakterbildung der Jugend? Dies ist der Streitpunkt, der die Geister scheidet. Um hier das Mögliche klar zu erkennen, fragen wir zuvörderst: Was kann überhaupt der Religionsunterricht leisten, zunächst noch ganz abgesehen davon, ob dieser Leistung irgendwelcher Erziehungswert zukommt?

a) Wir sahen: Das Leben umschließt trotz aller Hemmungen und Gefahren, durch die es den werdenden Charakter bedrängt, doch auch erzieherische Kräfte mannigfacher Art. Bei dieser Naturtatsache hat die religionspädagogische Reflexion einzusetzen. Es gilt, sich klar zu machen, daß jene positiven Lebenskräfte nicht ohne weiteres, nicht unmittelbar die jugendliche Seele sittlich und religiös erregen. Wer zählt die vielen, denen Gottes Fügung durch Glück, durch Leiden, durch Berührung mit edlen Menschen manchen Tag des Heils beschert — aber sie entdecken nicht die in solchen Erlebnissen für sie aufgespeicherten Erlösungskräfte; sie gehen trotz aller vielleicht langen und mannigfaltigen Lebenserfahrung den Weg weiter, den der rohe Instinkt und die brutale Leidenschaft sie führt: Ihre Seele bleibt blind. Nur den Menschen erzieht das Leben, der mit hellem Seelenauge den heilsamen Sinn seiner eigenen Lebenserfahrungen erschaut und versteht. Ohne rechte Lebensdeutung keine rechte Lebenserziehung. Wer aber deutet der jungen Seele den heilvollen Sinn ihres eigenen Lebens? Hier hat der Religionsunterricht eine große Mission. Er kann die Jugend anregen, ihr eigenes Leben überhaupt erst recht sehen und beurteilen zu lernen. Er kann ihr die Augen öffnen für die erfahrungsmäßigen Konsequenzen ihres eigenen Handelns und des Handelns ihrer Mitmenschen, für die Lebenszusammenhänge des eigenen Daseins und die unverbrüchlich in ihnen waltenden sittlichen Gesetze; er kann so der Jugend den tieferen Sinn und Wert ihrer eigenen Lebenserfahrungen zu erschließen suchen; er kann mitarbeiten an der Beseitigung von Unkenntnis, Oberflächlichkeit und Vorurteil gegenüber den von der Jugend selbst erfahrenen Tatsachen der Lebenswirklichkeit und so zu einer richtigen, d. h. für den Christen: zu einer sittlichen und religiösen Lebensdeutung, Lebenskunde im Geiste Jesu anleiten. Er kann es und daher: er muß es. Foersters Jugendlehre ist als vortreffliches Paradigma für diese Art der Unterweisung auf ethischem Gebiet dankbar zu begrüßen.

Aber darauf beschränkt sich der Umkreis dessen nicht, was der Religionslehrer zu leisten vermag. Die charakterbildenden Kräfte des Lebens wirken für Menschenaugen zufällig und daher unberechenbar: hier offenbaren sie sich in Fülle und Reinheit, dort erscheinen sie nur spärlich verstreut, verdunkelt und matt. Ob wir in unserem Leben Charakteren begegnen, deren reine seelische Atmosphäre uns innerlich läutert und erhebt, das liegt jenseits aller menschlichen Entscheidung und Tat. Hier nun vermag der Religionsunterricht eine künstlich-planmäßige Ergänzung zu schaffen. In den sogenannten biblischen Geschichten, dann später bei der historischen Betrachtung der israelitischen und christlichen Religion treten der Jugend sittliche und religiöse Charaktere von einer Reinheit, Gewalt und Erhabenheit entgegen, die alles, was wir in der lebendigen Gegenwart an sittlichen und religiösen Kräften sich regen sehen, weit hinter sich läßt. So eröffnet eine geschichtliche Betrachtung der Religion dem jugendlichen Geiste Ausblicke in Weiten und Tiefen des inneren Lebens, die er aus der eigenen noch eng begrenzten und oberflächlichen inneren Erfahrungswelt ebensowenig zu gewinnen vermag wie aus der persönlichen Berührung mit lebendigen Menschen der Gegenwart. Solche Ergänzung der unmittelbaren Erfahrung durch Unterricht gewinnt durch einen Umstand noch an Wert: In wechselvoller, aller planmäßigen Erziehung spottender Verflechtung dringen von der lebendigen Umwelt charakterschaffende und zugleich charakterzerstörende Kräfte auf die Seele des jungen Menschen ein; der Religionslehrer dagegen verfügt im Unterricht über die königliche Freiheit, aus der Geschichte planvoll allein das für die Jugend Wertvolle auszuwählen, alles andere dagegen grundsätzlich beiseite zu schieben.

So leistet der Religionsunterricht zweierlei: Er deutet dem jugendlichen Menschen seine inneren Erfahrungen, und er ergänzt diese zugleich durch Einblicke in das Leben großer religiöser Persönlichkeiten.

b) Hier nun die Hauptfrage: Fördert der Religionslehrer durch solche Doppelleistung die Charakterbildung der ihm anvertrauten Seelen?

Sittliche und religiöse Erfahrung kommt in uns nur dadurch zu stande, daß wir angesichts unserer Erlebnisse, der großen wie der kleinen, den Zweck, den Wert, den Sinn entdecken, welchen sie für das Heil unserer Seele haben. Erst ein so gedeutetes Erlebnis wird in uns zu einer wirklichen inneren Erfahrung sittlicher oder religiöser Art. Nun ist das erwachende innere Leben eines jungen Menschen noch viel zu oberflächlich und verworren, als daß dieser im stande wäre, seine eigenen Erlebnisse von sich aus sittlich und religiös richtig zu deuten und für den Aufbau seines inneren Persönlichkeitslebens als Bausteine zu verwerten. Er bedarf dringend eines überlegenen Mentors, der ihm den Sinn seines Lebens mit erschließen hilft. Erst dadurch wird ihm das zunächst bloß äußere Erlebnis zu einer inneren sinnvollen Erfahrung, diese aber weiterhin zu einer Kraftquelle für seinen werdenden Charakter. Insofern darf man sagen: der Religionsunterricht hilft an seinem Teile die erzieherischen

Kräfte mit entbinden, welche in den Erfahrungstatsachen des Lebens verborgen schlummern; er leistet so einen bescheidenen Hilfsdienst bei der großen Erziehungsarbeit, die das vielgestaltige Leben unablässig an der jugendlichen Seele vollbringt.

Gilt das gleiche auch von der zweiten Aufgabe des Religionsunterrichts, von der Erweiterung des jugendlichen Erfahrungskreises durch Vertiefung in die Erfahrungen der religiösen Geschichte? Der Religionslehrer leitet seine Schüler an, sich in die Seele etwa eines Amos oder Jesaia, eines Paulus oder Luther zu vertiefen. Was ist das Ergebnis? Bereicherung ihrer Vorstellungen und Begriffe von der Eigenart fremden sittlich-religiösen Innenlebens? Oder zugleich Wachstum der eigenen sittlichen und religiösen Erfahrungen an Umfang und Tiefe — also Förderung des eigenen Charakters? Wir stoßen hier auf Dunkelheiten, die in der bisherigen Religionspädagogik noch nicht genügend geklärt sind.

Man hat gesagt: Gesinnung zu bilden liegt außerhalb der Macht des Religionsunterrichts, aber eins vermag er zu leisten: Er kann der Jugend das Verständnis für religiöse Charaktere erschließen. Was heißt denn aber: einen fremden Geistesinhalt sittlicher oder religiöser Art 'verstehen'? Einen theoretischen oder logischen Inhalt verstehe ich, wenn ich einen solchen Gedanken oder Gedankenzusammenhang in meinem intellektuellen Bewußtsein selbständig nachzuerzeugen, nachzudenken vermag. Nun bergen zwar auch die ethischen und religiösen Geistesinhalte Gedanken in sich, aber solche Gedanken sind doch nur der theoretische Ausdruck, die anschauungsmäßige oder begriffliche Spiegelung tieferer und innerlicherer Seelenerlebnisse: Abbilder eigentümlicher Gefühlserregungen und Willensantriebe, eigentümlicher Wert- und Zweckerlebnisse. Hier erst begegnen wir dem Besonderen, was sittliche und religiöse Lebensvorgänge von rein intellektuellen Funktionen unseres Geistes wesentlich unterscheidet. Daher ist das Verstehen des Lebensinhaltes, den beispielsweise das Wort 'Wahrhaftigkeit' andeutet oder der Ausdruck 'göttliche Gnade', kein so einfacher seelischer Prozeß wie etwa das Begreifen des pythagoreischen Lehrsatzes. Denn damit, daß ich mir — vielleicht im Anschluß an irgendwelche anschaulichgeschichtliche Beispiele — die logischen Momente der Begriffe Wahrhaftigkeit und Gnade vergegenwärtige, habe ich die von ihnen bezeichneten Seeleninhalte entfernt noch nicht verstanden. Verstehen kann ich sie dann allein, wenn es mir gelingt, den in ihnen liegenden Gefühls- und Willensgehalt in mir lebendig zu machen, ihn nachzubilden, nachzuerzeugen, nachzuerleben. Die Möglichkeit dazu wurzelt aber in einer ganz bestimmten Voraussetzung. Ein fremdes Gefühl, einen fremden Willen kann ich nur dann vollständig und treu nacherzeugen, wenn ich jenes Gefühl, jenen Willen schon einmal ursprünglich und selbständig in eigener Erfahrung erlebt habe. Ist dies nicht der Fall, dann fehlt mir gleichsam das innere Organ zur Apperzeption fremder emotionaler Seelenerlebnisse, dann stehe ich ihnen verständnislos gegenüber, auch wenn ich noch so oft ihre Begriffe klar und richtig zu definieren vermöchte. Verständnis sittlicher und religiöser Lebensinhalte auf rein theo-

retischem Wege ist seelisch unmöglich. Nun sind freilich völlige Verständnislosigkeit und volles Verständnis fremder praktischer Seelenerlebnisse voneinander nicht durch eine unüberschreitbare Kluft getrennt; im Gegenteil: Beide verbindet die Brücke eines allmählich wachsenden Verständnisses, eine Fülle von Gradstufen des Nacherlebens, eine Klimax steigender Wärme und Klarheit, abhängig von dem Maße des Gleichen oder wenigstens des Ähnlichen zwischen der apperzipierenden Seele und dem von ihr ergriffenen fremden Seelengehalt. Die Bedeutung dieser Tatsache für den Religionsunterricht liegt auf der Hand: Ein Verstehenlehren fremden Innenlebens sittlicher oder religiöser Art ist seelisch möglich, aber nur insoweit, als geeignete, d. h. gleichartige oder wenigstens wesensverwandte Apperzeptionskräfte in der jugendlichen Seele vorhanden und verwertbar sind. Was darüber hinausliegt, ist Wortgeplärr und Begriffsgeschwätz, dorniges Gestrüpp, das den aufkeimenden Sinn für das Heilige verkümmern läßt oder gar erstickt.

Haben wir damit die Frage nach der erzieherischen Kraft des Religionsunterrichts, sofern er an der Hand der Geschichte fremdes religiöses Seelenleben der Jugend verständlich zu machen sucht, gelöst? Die Frage ist dann gelöst, wenn das erreichte Verständnis den bereits vorhandenen sittlich-religiösen Erfahrungsgehalt der jugendlichen Seele gleichartig und gleichwertig erweitert und vertieft. Darf man nun behaupten: Unser Nacherleben fremder Erfahrungen besitzt für uns den gleichen inneren Erlebniswert wie unsere ursprünglichen, aus unseren eigenen Schicksalen und Handlungen entspringenden Lebenserfahrungen? Das besonders in der Herbartischen Schule lebendige Streben, den Religionsunterricht so erziehungskräftig wie möglich zu gestalten, hat manchen Pädagogen veranlaßt, beide Erlebnisarten hinsichtlich ihres charakterbildenden Wertes gleichzusetzen. Unter den Thesen, die im Jahre 1900 für die Verhandlungen der Freunde der Christlichen Welt über den Religionsunterricht aufgestellt worden sind, findet sich auch folgende von Jakob Beyhl, allerdings nur mit Bezug auf die Volksschule: 'Aufgabe des Religionsunterrichts in der Volksschule ist es, beim Kind religiöse Erlebnisse herbeizuführen und zu einem Stück persönlichen Lebens zu verarbeiten.' [1])

Das ist ein pädagogisch sehr gefährlicher Irrtum. Schon Herbart selbst ist ihm verfallen, obwohl er in seiner Allgemeinen Pädagogik — leider nur gelegentlich einmal und ohne daraus die nötige allgemeine Folgerung zu ziehen — die richtige Erkenntnis ausspricht. Da vergleicht er die ursprüngliche, natürliche Lebenserfahrung mit der durch den Unterricht künstlich erzeugten und hinzugefügten. Jene, sagt er, ist Tageslicht, diese nur Kerzenschein.[2]) Sehr wahr. Wer möchte Licht und Wärme einer Kerze der leuchtenden und wärmenden Sonne gleichstellen? Die Sonne allein weckt Leben und Kraft, treibt Blüten und Früchte hervor, Kerzenlicht nie. Ursprüng-

---

[1]) Bei Schiele, Religion und Schule S. 58.

[2]) Herbarts pädag. Schriften, herausg. von Sallwürk, I 175.

liches Erleben eigener Erfahrungen verhält sich zum bloßen Nacherleben fremder Erfahrungen wie künstlicher Scheinkrieg im Manöver zum erschütternden Ernst eines wirklichen Krieges, wie Schwimmübungen in freier Luft zur Kraftentfaltung des wirklichen Schwimmens. Gelingt es mir, den Seelenkampf eines Jeremia um Gott bis zu einem gewissen Grade analogisch nachzuempfinden — was hat solches Nacherleben mit der seelenaufwühlenden Gewalt eigener Kämpfe um Gott zu tun? Aus diesem erwachsen erfahrungsgemäß ungeheure praktische Konsequenzen für die ganze Lebensgestaltung, aus jenem kaum.

Dazu tritt noch eine schwere Gefahr, auf die Männer wie Johannes Müller, Eucken, auch Nietzsche in ihrer Kritik der Nachempfindungspraxis des unser Denken gegenwärtig überflutenden Historismus hingewiesen haben: Die Gefahr der Selbsttäuschung über das eigene innere Leben, die Gefahr der Verwechslung des bloßen Nacherlebens mit ureigenem Erleben, die Gefahr der Verfälschung des Ursprünglichen, Echten, allein Wahren in unserer Persönlichkeitsexistenz.

Solche Erkenntnis bewahrt den Religionslehrer vor einer leichtfertigen Überschätzung der praktischen Motivationskraft seines Unterrichts. Der souveräne, fast allein gewaltige Erzieher der Seele ist und bleibt das Leben. Sofern der Religionsunterricht der Jugend ihre eigenen Lebenserfahrungen soweit als möglich deuten hilft, trägt er, wie wir sahen, mit bei zur wirksamen Entfaltung der in solchen Erfahrungen verborgen aufgespeicherten sittlichen und religiösen Läuterungskräfte; sofern der Religionsunterricht fremdes religiöses Seelenleben vergegenwärtigt, leistet er nichts anderes als vorbereitenden Aufklärungsdienst, welcher der Jugend die Schranken des bisher von ihr innerlich gewonnenen Persönlichkeitslebens zu Gemüte führt und die Möglichkeit eines tieferen Erfassens der sittlich-religiösen Lebensaufgabe an Persönlichkeiten der Geschichte nur zeigt, aber nicht in persönliche Tat und Wahrheit umzusetzen vermag.

4. Die Einsicht in die Grenze des religionspädagogischen Könnens enthebt nun aber den Religionslehrer keineswegs der Pflicht, die erzieherische Kraft seines Unterrichts bis zur Grenze des seelisch Möglichen zu steigern. Diese Grenze ist in der gegenwärtigen religionspädagogischen Praxis, selbst in ihren entwickeltsten Formen, noch nicht erreicht. In dieser Hinsicht mögen zum Schluß einige Forderungen, die zugleich eine Kritik des Bestehenden enthalten werden, zukünftige Aufgaben wenigstens andeuten.

Seit alters haben einsichtige Pädagogen das Wort Juvenals gepredigt: *Maxima debetur puero reverentia.* Und doch: Wenn Rousseau heutzutage eine neue Bearbeitung seines Erziehungsromans vornähme, manches würde er vielleicht ändern, den Satz in der Vorrede aber müßte er stehen lassen: *Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très-assurément vous ne les connaissez point!*

a) Das trifft zunächst die Leitmotive der überlieferten kirchlichen Pädagogik. Sie sind heute noch wie bereits schon im Altertum wesentlich theologisch-dogmatischer und nur nebenbei psychologisch-pädagogischer Natur: Das dog-

matisch Wichtigste fordert auch die ausführlichste pädagogische Behandlung. Aber selbst da, wo in der Religionspädagogik der kirchlich-dogmatische Gesichtspunkt vom sittlich-religiösen zurückgedrängt worden ist, steht es pädagogisch kaum anders. Auch hier verlangt das religiös und ethisch Tiefste im Unterricht die meiste Zeit und Aufmerksamkeit. Hier wie dort regiert in erster Linie die Rücksicht auf den Wert der Sache die pädagogische Arbeit, aber zu wenig die Rücksicht auf die Interessen und die Fassungskraft der jugendlichen Seele. Der Franzose Paul Lacombe betont einmal durchaus richtig: Die oberste pädagogische Frage darf nicht sein: Was soll das Kind wissen? sondern: Was ist das Kind zu lernen fähig? Was zu lernen entspricht der Natur des Kindes?[1]) Pädagogisch wesentlich ist keineswegs immer dasjenige, was, rein sachlich betrachtet, mit Recht als wesentlich zu gelten hat. Die pädagogische Weisheit offenbart sich bisweilen gerade darin, das inhaltlich Bedeutsame keusch zurückzustellen, weil es der jugendliche Geist noch gar nicht oder nur äußerlich nachzuerleben und so zu apperzipieren vermag. Man ist vielleicht geneigt, gegen eine solche Auffassung sich auf den alten Satz von der 'Saat auf Hoffnung' zu berufen. Nun liegt sicherlich darin ein Wahrheitsmoment: Auch die zarte Pflege der Ahnung hat ihr Recht im Religionsunterricht, ja gerade hier, wo bisweilen an das Tiefste und Innerlichste der Menschenseele gerührt wird — das ist eine Sache, die noch besonderer und eingehender Klärung bedarf —; aber daran darf wohl kaum gezweifelt werden, daß pädagogisches Ungeschick, pädagogische Oberflächlichkeit und Bequemlichkeit wer weiß wie oft viel zu viel 'Saat auf Hoffnung' ausstreuen. Die Strafe dafür folgt unabwendbar: Abstumpfung und Anödung des im jugendlichen Gemüt zart aufkeimenden Sinnes für das Heilige.

b) Jedoch auch die Art, wie solcher Rücksichtslosigkeit gegenüber insbesondere Herbart und seine Jünger energischen Anschluß der Pädagogik an den inneren Zustand des jungen Menschen fordern, führt noch nicht ans Ziel. Denn Herbart bleibt, ganz im Geiste seiner Psychologie, die im Vorstellungsleben den Kern alles seelischen Getriebes erblickt, bei der Vorstellungswelt des Zöglings stehen: Ihre Berücksichtigung verlangt er vom Pädagogen. Das mag für diejenigen Unterrichtsfächer richtig sein, deren Aufgabe in der Ausbildung der theoretischen Seite des Geistes besteht; aber es reicht nicht aus für den Religionsunterricht, dessen Objekte im letzten Grunde emotionale Vorgänge des Seelenlebens sind — Gefühls- und Willensprozesse. Hier gilt es, tiefer in das Verständnis der jugendlichen Seele einzudringen, die innersten Kräfte ihres Lebens zu studieren. Das aber sind, wie die moderne voluntaristische Psychologie klargelegt hat, die aus apriorischen Tiefen aufsteigenden, alles Seelenleben beherrschenden Triebe, die sich im Gefühls- und Willensleben einen klar bewußten Ausdruck schaffen. Hier stoßen wir auf den Quell des eigentlichen inneren Lebens der Seele; hier entspringen ihre ureigenen Interessen und Ideale, ihre Sympathien und Antipathien gegenüber allen Dingen

[1]) Bei Münch, Zukunftspädagogik 1. Aufl. S. 44.

und Zumutungen, welche von außen her an sie herandringen; hier wurzeln ihre Werturteile und inneren Lebenskonflikte. Nur wer in diese emotionale Innerlichkeit sich versenkt und im Religionsunterricht möglichst an sie anknüpft, darf hoffen, die besten seelischen Lebenskräfte der Jugend in eine Richtung zu weisen und zu locken, die von ihr nicht als verständnislose und lebenhemmende Forderung, sondern als verständnisvolle und lebenbereichernde Förderung ihres eigenen inneren Daseins empfunden wird. Damit aber verhilft man der jugendlichen Seele zu einem sittlichen und religiösen Verständnis ihrer eigenen Erlebnisse, welches sie selbst ohne Heuchelei als recht und wahr anerkennen kann. Nur wer in jene Innerlichkeit des jugendlichen Gemütslebens sich vertieft, wird aber zugleich auch entdecken, wie mannigfach und nicht selten geradezu ungeheuer die in der Unfertigkeit der werdenden Seelennatur selbst vorhandenen Hemmungen sind, welche dem nachempfindenden Verständnis des sittlich-religiösen Lebens innerlich gereifter Geister sich entgegentürmen. Er wird in seinen pädagogischen Erwartungen immer bescheidener werden, immer besser lernen, von den einfachsten und schlichtesten Erlebnisakten sittlicher und religiöser Art auszugehen und nicht in kühner Ignoranz unvermittelt nach dem Höchsten zu tasten. Foersters Jugendlehre hat jedenfalls auch in dieser Hinsicht einen bedeutenden Schritt vorwärts getan.

c) Endlich: Ein eingehendes Studium der Entwicklung des jugendlichen Geistes in sittlicher und religiöser Hinsicht führt zu der Erkenntnis, daß die ersten Regungen innerlich-selbständiger Persönlichkeitsentfaltung sittlicher, nicht religiöser Art sind. Das gilt nicht bloß von der Kindheit, sondern auch noch vom Knaben- und Jünglingsalter. Erst aus dem Mutterboden reicherer sittlicher Erfahrungen und — Enttäuschungen im eigenen Ich und in dessen Umwelt wächst leise und langsam ein selbständiges und geistig-persönliches Bedürfnis nach einer erlösenden, kraftspendenden Lebensmacht empor — nach Gott. Troeltsch sagt einmal mit Recht: 'Die Jugend, die der Bewältigung der ersten und dringendsten Aufgaben des irdischen Daseins zugewendet und deren Sinn noch auf die Kraft und Selbstzwecklichkeit des eben eröffneten weltlichen Lebens gerichtet ist, wird in der Regel von den Jahren der Reife ab ihre sittliche Begeisterung auf die humanen Güter richten und sich an ihnen bilden; das schließt nicht ernste Christlichkeit aus, aber die Christlichkeit wird meistens eine noch unerschlossene und in ihrer Tiefe noch unverstandene sein. Das Alter, das in Familiengründung, Staatsdienst, Berufsarbeit und mannigfacher Bemühung um die Güter der Humanität seine irdische Aufgabe getan hat, wird erst das Ziel weiter hinausrücken und sich den Tiefen persönlichen Lebens zuwenden, für die alles bisherige nur Vorschule gewesen ist. Es ist mit Recht oft genug hervorgehoben worden, daß für die meisten Menschen zu wirklicher Christlichkeit ein gewisses Maß von Alter und Erfahrung gehöre.'[1]) Das gleiche bestätigt der kundige Schulmann Evers in seinem schon erwähnten

[1]) Grundprobleme der Ethik: Zeitschr. f. Theol. u. Kirche XII Heft 2 S. 172.

Buche über die Jugendgefahren der Gegenwart: 'Die männliche Jugend im beginnenden Jünglingsalter ist in der Regel und im Durchschnitt für ein tieferes, vollends ein selbständiges religiöses Innenleben noch gar nicht reif und ruhig, geklärt und gesammelt genug' (S. 40). Und weiterhin: 'Man darf geradezu sagen: in der Regel — also von Ausnahmen besonderer Veranlagung oder Lebensführung abgesehen — stellt sich die Religion von Knaben und Jünglingen vorwiegend noch als Sittlichkeit dar, als Pietät, als fromme kirchliche Sitte und Gewohnheit. Dagegen die eigentliche innere Religiosität, deren Betätigung doch wohl vor allem ein Gefühls-, Gewissens- und Gebetsleben im «stillen Kämmerlein» des Herzens ist: die wird hier erst nur aufdämmern, in mehr unbestimmtem Ahnen und ehrfurchtsvollem scheuem Empfinden' (S. 40 f.). Ist dieses Urteil richtig, was folgt daraus für die religionspädagogische Praxis? Will man der Jugend zum rechten Verständnis ihrer eigenen Erlebnisse und inneren Triebkräfte verhelfen, damit daraus praktisch fruchtbare Erfahrungen hervorgehen, so gilt es, die Entwicklung des sittlich-religiösen Innenlebens der Zöglinge in der Praxis energischer als bisher zu berücksichtigen. Man muß im Unterricht zunächst bei ihren sittlichen Interessen, Unklarheiten und Konflikten einsetzen, denn hier regen sich die ersten Ansätze innerer Selbständigkeit. Handelt es sich aber bei der geschichtlichen Betrachtung der Religion um die Interpretation fremden Seelenlebens, dann wird auch hier das pädagogische Leitmotiv gelten müssen: die Betrachtung gehe möglichst von den sittlichen Elementen aus, soweit sie der jugendliche Geist analogisch nachzuempfinden vermag, und steige erst von da aus so weit in das Reich der Religion empor, als die Kraft des Nacherlebens seitens der Jugend reicht.

So breitet sich vor dem Blicke des Religionspädagogen, der nach erzieherischer Vertiefung seines Unterrichts strebt, ein weites, noch unbebautes Arbeitsfeld: das ihm gestellte psychologische Problem verlangt nach verschiedenen Richtungen hin eine tiefere Bearbeitung und Lösung, als es bisher geschehen ist. Es handelt sich um ein energischeres Überwinden des vorwiegend gedächtnis- und verstandesmäßigen Erfassens sittlich-religiöser Geistesinhalte seitens der Jugend, um ein kräftigeres Verweben von Sache und Seele zu einer lebendigen Innerlichkeit, soweit sie dem jugendlichen Geiste möglich ist. Nur wenn das XX. Jahrh. auch auf dem Gebiete der Religionspädagogik mehr als das vergangene zu einem 'Jahrhundert des Kindes' wird, darf man hoffen, das Erziehungsproblem des Religionsunterrichts seiner Lösung ein gutes Stück näher zu führen.

FORT MIT DER GRAMMATIK AUS DER LEKTÜRE
ODER
DER DICHTER MUSS ALS DICHTER GELESEN WERDEN

Eine Studie zur Horazlektüre

Von Karl Bone

I

Im Schulleben pflegen sich mehr als anderwärts Summen von Erfahrungen und Beobachtungen zu kurzgefaßten Forderungen zu verdichten, die bald als strikte Notwendigkeiten, bald als unerbittliche Verdikte formuliert erscheinen. Wenn die Reihenfolge dieser Forderungen im Laufe der Zeit Widersprechendes zeigt, wenn das, was heute als unerläßlich notwendig bezeichnet wird, morgen das Brandmal des durchaus Verwerflichen erhält, so ergibt sich meistens, daß es sich um wandelbare Dinge handelt, bezüglich deren ohne inneren Widerspruch zu verschiedenen Zeiten verschieden geurteilt werden kann, ja verschieden geurteilt werden muß. Große Veränderungen in den Lebensanschauungen und Lebensforderungen können das Schulleben nicht unberührt lassen. Ihnen gerecht zu werden, muß die Schule manches sich gefallen lassen, ja mit Eifer ergreifen, was ihr neu ist und widerstrebend scheint, und muß sie auf manches verzichten, was ihr von alters her teuer gewesen ist und ihr unentbehrlich scheint. Beides erfordert eine Selbstbeherrschung und eine Bereitwilligkeit, liebgewordene Normen aufzugeben, wie sie nicht jedem eigen ist und höchst beklagenswert wäre, wenn sie irrigen Forderungen gegenüber sich als Schwäche erwiese. Denn nicht alles, was sich zu noch so schroffer Forderung verdichtet, trägt die Garantie der Berechtigung in sich, und manche Forderung, die sich als untrüglichen Leitstern präsentierte, hat sich als unsicheres Irrlicht erwiesen. Ist der Ruf: 'Fort mit der Grammatik aus der Lektüre!' auch ein solches Irrlicht? Man sollte es fast glauben. Jedenfalls scheint dadurch etwas auf die Spitze getrieben, was von jedem Ernsthaften und Vernünftigen immer mit Maßhaltung geübt worden ist. Und wenn es heute uneingeschränkt heißen darf: 'Fort mit der Grammatik aus der Lektüre', dann wird und muß ein Strom von ähnlichen Rufen mit gleichem Recht auf Anerkennung folgen. Prüfen wir das einmal an der Dichterlektüre; denn auf diese hat es der Spruch hoffentlich doch vor allem abgesehen. Da würde er also lauten: 'Fort mit der Grammatik aus der Dichterlektüre!' Und warum? Der Dichter soll als Dichter gelesen werden, und darum müssen grammatische Erörterungen fern bleiben. Und wie weiter? 'Fort mit den historischen Erörterungen aus der

Dichterlektüre!' 'Fort mit den biographischen Erörterungen aus der Dichterlektüre!' 'Fort mit den antiquarischen Erörterungen aus der Dichterlektüre!' 'Fort mit den metrischen Erörterungen aus der Dichterlektüre!' usw. 'Fort mit allem dem! denn der Dichter muß als Dichter gelesen werden.' Dies letztere ist mit logischer Notwendigkeit richtig, und wenn die Verbannungsrufe nur dieses meinen, dann sollten sie auch nur dieses sagen, und nicht zuerst irre führen, damit, wenn genug Schaden angerichtet ist, Remedur eintrete. Horaz, der Sänger weiser Maßhaltung, möge als Unterlage unserer Betrachtungen dienen.

Die Schule selber, ihre ganze Einrichtung in Verbindung mit einer reichen Ausstattung überlieferter Formen, insbesondere die Notwendigkeit, daß die Lektüre nicht Bekrönung, sondern Teil, breiter und wesentlicher Teil der Schullaufbahn ist und bleiben muß, bringt es mit sich, daß bei der Lektüre, besonders bei der fremdsprachlichen, mag sie alt- oder neusprachlich sein, mag sie Dinge der heutigen oder längstvergangener Zeit betreffen, das, was eigentlich Voraussetzung sein sollte, nicht nur einen breiten Raum bei der Behandlung einnimmt, sondern leicht zur Hauptsache wird und die wahre Hauptsache zum mindesten beeinträchtigt. Je zahlreicher im einzelnen diese Voraussetzungen sind und je mehr sie selber wieder auf weiteren Voraussetzungen ruhen, um so mehr treten sie, Erledigung fordernd, in den Vordergrund, und um so mehr muß die wahre Wertschätzung des Schriftstellers und die wahre Ernte aus seinem Werke zu kurz kommen. Selbst beim Historiker kann das nicht ganz vermieden werden. Je mehr aber das Stoffliche, wie das beim Dichter der Fall ist, gegen die Person des Aussprechenden und seine individuelle Eigenart zurücktritt, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß über dem Vorbereitenden die Sache, über dem Beackern die Frucht, über dem Herausstückeln der einzelnen Voraussetzungen das Ganze in der Behandlung Schaden leide, wenigstens nicht hinreichend zur Geltung komme. Bei der höheren und höchsten Lyrik muß daher die Gefahr — und es ist wirklich eine Gefahr und ist's immer gewesen — besonders groß sein. Und nun lernt der Schüler des Gymnasiums von solcher Lyrik aus dem Altertum eigentlich nichts anderes kennen, als die Horazischen Oden. Denn daß er den tragischen Chor kennen lerne, wird kaum einer behaupten wollen, wenn kennen lernen nicht bloß heißt, eine Stelle notdürftig nachübersetzen und zu gewissen Einheiten sammeln hören, sondern den Chor als ein Kunstwerk und insbesondere als ein hochlyrisches Kunstwerk empfinden lernen. Und Horaz? — wie mancher hat schon gesagt und hat es ehrlich selber geglaubt: 'Meine Schüler haben durch mich Horaz kennen und lieben gelernt?' und wo ist das wirklich der Fall gewesen? Genug, wenn sie das ernste Verlangen gewönnen und nachhaltig verspürten, ihn und durch ihn hohe Lyrik kennen zu lernen, wenn sie also bei der Lektüre ihn so verstehen lernten, daß sie gleichsam in sein geistiges Leben hinabstiegen und aus dem ganzen Reichtum dieses Innern heraus das Werk, und wären es nur zwei Strophen, mit ihm noch einmal dichteten, ja dichteten, ohne über tausenderlei Voraussetzungen zu stolpern. Ich sage 'tausenderlei', und eben der Umstand, daß bei ihm der Voraussetzungen

so viele sind, hat ihm bei solchen, die selbst nicht weit über diese Voraussetzungen gekommen waren oder ihnen ungebührlichen Wert beilegten, den billigen Namen eines Gelehrtendichters und den zweideutigen eines Gedankendichters eingetragen.

Wenn aber Horaz wirklich ein lyrischer Dichter war — und weil er es war, muß er auch als solcher erkannt werden —, dann liest, liest im wahren Sinne des Wortes nur der wahrhaft sein Gedicht, der das anstoßgebende Begebnis oder den anstoßgebenden Gedanken herausliest und unter Mitaufnahme aller, auch der feinstversteckten Elemente so herausliest, daß alle wortgewordenen Empfindungen vom ersten Worte bis zum letzten mit organischer Notwendigkeit, aber auch mit organischer Lebendigkeit in der einen vorliegenden Reihenfolge und in der einen dem Dichtergemüte als die einzig angemessene entquollenen Form aus jenem ersten Anstoß aufs neue hervorwachsen. Dazu muß der Leser gewissermaßen eine neue Inkarnation des Dichters mit dessen ganzem und individuellem inneren Reichtum an Gedanken, Erfahrungen und Empfindungen werden.

Ein solches Lesen einer Ode oder gar einer ganzen Reihenfolge von Oden ist aber für den heutigen Menschen — und gar für einen heutigen Schüler — nicht ohne weiteres möglich, und anderseits muß es doch, auch nach dem Gefühle des Dichters selber, zu innerer Befriedigung möglich sein, ohne daß der Leser unter den Vorarbeiten, d. h. unter der Sammlung aller vorauszusetzenden Bedingungen, gleichsam erstickt. Sagt doch Horaz selber mit lebhafter Überzeugung:

Me Colchus et qui dissimulat metum
Marsae cohortis Dacus et ultimi
Noscent Geloni, me peritus
Discet Hiber Rhodanique potor.

Da muß es einen Mittelweg geben, auf dem man, das Vorbereitende richtig abschätzend, rasch genug an die Dichtung selber als an das Kunstwerk, demgegenüber alles einzelne, und wäre es noch so wichtig und entscheidend, nur das Dienende ist, und zwar an das lyrische Kunstwerk herankommen kann.

Um davon eine Vorstellung zu gewinnen, wird es nötig sein, einmal Umschau zu halten unter dem Vorbereitenden oder den Voraussetzungen für das Lesen der Horazischen Gedichte.

Da tritt nun — es handelt sich doch um eine fremde Sprache — zuerst die Grammatik hervor. Diese nüchterne, prosaische Wissenschaft, von der sehr viele, vielleicht die meisten Schüler keinen höheren Eindruck als den einer quälenden Regelsammlung, voll von Widersprüchen der Ausnahmen und gar der 'poetischen Lizenzen' gegen die Regeln, bekommen, dieses für das Lateinlernen unentbehrliche Folterinstrument, hat man nun schon seit einigen Lustren mit wachsender Überzeugung als eine so fatale Todfeindin jeglicher Lektüre, vor allem der Dichterlektüre, ansehen zu müssen geglaubt, daß man sie kurzer Hand wie eine böse Pest mit Stumpf und Stiel aus den Lektürestunden verbannte und in zwei oder drei todlangweilige oder langweiligtote Qualstunden einschloß. 'Fort mit der Grammatik aus den Lektürestunden!' 'Die Lektüre soll

nicht zu grammatischen Erörterungen mißbraucht werden!' 'Die Lektüre ist um ihrer selbst willen, nicht um der Grammatik und grammatischen Regeln willen da!' usw. Und es ist auch kein Zweifel, an der Hand des Horaz grammatische Regeln lehren, einüben, herleiten wollen, das ist keine Einführung in das Werk des Dichters. Aber schon das Anstellen von Vergleichen zwischen der strengen Schulgrammatik und der Handhabung der Sprache seitens des Dichters mit all seinen Gräzismen, Sprüngen und analogisierenden Einfällen, das ist gewiß kein langweiliges und unnützes Tun, selbst nicht für den einigermaßen geistig lebendigen Schüler. Er kann dabei in der eigenen Brust ein harmonievolles Streiten zwischen Gesetz und Freiheit verspüren, das diesem grammatischen Streiten ähnlich ist, und wird für solches Streiten Grenzen ahnen, deren Überschreiten der Harmonie ein Ende bereitet. Wie aber solche Vergleiche auf der einen Seite zeitraubend gestaltet werden und darum verwerflich sein können, so können sie auch wieder ganz unerläßlich sein, um den Wert, den wahrhaft poetischen Wert, einer einzelnen Stelle und mit ihr oft einen wesentlichen Teil des Ganzen oder das Ganze selber zu durchschauen. *Sunt quos curriculo pulverem Olympicum collegisse iuvat* (Od. I 1, 3); dieser aoristische Infinitiv muß hier, oder wo immer er zuerst vorkommt, besprochen werden; aber die eine Besprechung kann nicht für alle Fälle ausreichen, oder es müßten denn diese anderen Fälle bei der ersten Besprechung ohne Bedeutung für die jeweils vorliegende Stelle herangezogen werden. Muß überhaupt an jeder einzelnen Stelle für diesen Infinitiv, der seiner Form nach als Infinitiv des Perfekts bezeichnet werden muß, eine Entscheidung durch ein *aut-aut-aut* getroffen werden? Kann nicht eben in der Dreideutigkeit dieser Form, die dem Leser notwendig dreideutig erscheinen, ihn also in ein Schwanken und zu einer Entscheidung zwingen muß, ein unentbehrlicher Wink des Dichters liegen, nicht vielleicht eine Art Grundmotiv für die Gesamtstimmung, die das Gedicht durchweht, z. B. ein humoristischer Beigeschmack bei anscheinend höchstem Ernst, der ja auch im Innersten wirklich vorhanden ist? Die Form *collegisse* kann erzählendes Perfekt, Perfekt der Vollendung und des Ergebnisses, aoristisches Perfekt der reinen, zeit- und dauerlos gedachten Handlung sein. Die erste Bedeutung wird für diese Stelle vielleicht (vielleicht?!) nicht in Betracht kommen; die letzte mag für den Zusammenhang und als verbreitete dichterische Gepflogenheit bei den gräzisierenden Römern am nächsten liegen. Und die zweite? Ob das *colligere* in seinem Beginnen und hoffenden Fortschreiten zu diesem zweiten *collegisse* glücklich führt, oder ob das eintritt, was noch im letzten Momente entscheidend eintreten kann, . . . welche Spannung, je näher die *meta* kam, nun *evitata*, nicht mehr *evitanda*, weil er sie glücklich vermied und nicht an ihr zerschmetterte, welche Befreiung, wenn dem spannenden *colligere* nun ein glückliches '*collegi!*' so gut wie sicher war! — In einem strengen Temperance-Hotel in Edinburg wollte der Wirt einen schwererkrankten Gast lieber sterben lassen, als die Anwendung einer mit Alkohol bereiteten Arznei gestatten: 'Fort mit der Grammatik aus der Dichterlektüre!'

Ob hingegen nach alter Tradition '*sunt, quos ... collegisse iuvat*' oder nach braver Schulgrammatik *iuvet* zu lesen sei, darüber kann gewiß allerlei Grammatisches interessant gesagt werden; auch mag eine bekräftigende Betonung, daß das im Leben wirklich so sei, durch den Indikativ angedeutet sein; das Dichterische und somit das Lesen der Dichtung wird dadurch nur wenig berührt. — Aber der Schüler schreibt vielleicht nächstens in seinem Pensum auch *sunt quos — iuvat*; gräßlich, aber fort mit dem Gedanken!

Diese Stelle führt zur Textkritik hinüber. Kein Zweifel, daß die Textkritik, wenn sie dünkelhaft, destruktiv, sportsmäßig geübt wird, besonders an den Dichtern wie ein Krebsschaden nagt und nörgelt, so daß man selbst in gewissen Schulausgaben, die in die meisten Hände gepreßt werden, den armen Angefressenen der zweiten Auflage in der dritten schon kaum mehr wiedererkennt. Und wenn dann die Willkür und Pietätlosigkeit bis zur Roheit sich steigert, wie soll man sich das im eignen und in des Dichters Namen gefallen lassen. Aber da muß es doch heißen: 'Fort mit der Textkritik aus der Lektüre!' So ganz und unbedingt?

Wer Horaz lesen oder den Dichter kennen lehren will, wird sich den Gefahren nicht unterziehen wollen, die es mit sich bringen würde, den Text zur Unterlage textkritischer Erörterungen oder gar Übungen zu machen. Aber manch echter Dichterstreich ist recht geeignet, den Textkritiker aufs Glatteis zu führen, und manche geistreiche Konjektur ist über eine Stelle oder ein ganzes Gedicht gekommen, wie ein Nachtfrost über ein Blumenbeet, mit dem Unterschiede, daß der Nachtfrost das Blumenbeet zerstörte, die Konjektur aber immer noch zurückgewiesen werden kann — auch in der Schule.

Und weiter drängt sich aus dem grammatischen Kreise hervor die Stilistik, die Synonymik, gar als eine besondere Wissenschaft die Lehre von der Wortstellung. Ja, die Wortstellung ist beim antiken Dichter, auch und vielleicht gerade bei dem ungebundenen lateinischen Dichter, ein Gebiet, das an Gewichtigkeit dem sprachlichen Wortlaut mit all seiner Wort- und Formenwahl nicht etwa nur gleichkommt. Sie überwiegt ihn, wie der Geist den Körper, sie macht das Wort, und nicht bloß das einzelne Wort, sondern und ganz besonders die Wörter in ihrer Verknüpfung, erst wirklich lebendig. Des Dichters Wortstellung auf die alltägliche, prosaische, sogenannte natürliche Wortstellung zurückführen, kann ein Mord am lebendigen Kunstwerk werden, wenigstens wird dieses dadurch immer verletzt und beraubt. Derartige Stümperaufgaben soll man auch den Schülern nicht geben, weder im lateinischen noch im deutschen Unterricht, wo zeitweise (und vielleicht auch jetzt noch hier und da) die verderbliche Liebhaberei bestand, ein Gedicht in Prosa auflösen zu lassen. Wie aber soll der angehende Leser die feinen Werte der Wortstellung kennen lernen? Soll das außerhalb oder vor der Lektüre in den Grammatikstunden 'eingepaukt' werden? soll es vielleicht der Untersekundaner im voraus auswendig lernen, damit er es als Primaner wieder vergessen habe? Oder soll, wenn das nicht angeht, bei der Lektüre von Wortstellung nicht gesprochen werden, weil es heißt: 'Fort mit der Grammatik aus der Lektüre!' und soll

damit der Schüler um den Wert der Wortstellung betrogen werden? Und wie vieles begleitet noch die Wortstellung, ja wird eben durch sie in Wirksamkeit gesetzt: Klangwirkungen, Antithesen, Korrespondenzen, Wortspiele, Beziehungen von Satzstellung und Stellung im Verse usw.! Wer für all das weder Blick noch Gefühl hat, für den hat der Dichter nicht gedichtet, und wer da, wo der Dichter den Weg der Prosa zu schlendern scheint, selbst ins wirkliche geistige Schlendern kommt, dem geht viel verloren. Wie schlicht klingt z. B. jenes:

O fortes peioraque passi
Mecum saepe viri, nunc vino pellite curas:
Cras ingens iterabimus aequor (I 7, 31 f.).

Wenn einer da nur den Gegensatz von *nunc* (= heute) und *cras* (= morgen) sieht und im übrigen nur die 'dichterische Erweiterung' des bereits deutlich genug Gesagten zu erkennen weiß, der ist freilich übel beraten und läßt den 'weisen' Dichter durch den Mund des 'stolzen' Teucer etwas recht Banales sagen. Aber wenn man schon sieht: *nunc* — *curas, cras* — *aequor* (*aequitas, aequus animus*), dann sieht man schon fast *in tempestate securitas.* Auf *curas* folgt *cras* (nur durch einen Buchstaben verschieden) und so auf die 'Sorgen' ein 'morgen' (ähnliches Wortspiel), das, schon im Hoffen erfreulich gesehen, das schlimme, sorgenvolle 'heute' verdrängt und die Sorgen vertreibt; ebenso folgt dem Sturme die Ruhe auch auf dem Meere, das ebenso naturnotwendig als das Herz unablässig das Gleichgewicht, den Gleichmut sucht und erhofft; wo aber Hoffnung ist, da ist auch Mut, und wo Mut ist, da winkt der Sieg. So meint es Teucer; drum *nil desperandum Teucro duce et auspice Teucro*; ja, *duce et auspice*; denn er geht mit Wort (*auspice*) und Beispiel (*duce*) voran. Auch die zahlreichen Alliterationen sind ausnahmslos Fingerzeige, selbst *fortes viri, vino pellite* mit dem Spiele zwischen Weichem und Hartem, *molle* und *durum.* Und wohin hat sich '*saepe*' verirrt? Hätte Horaz noch wenigstens geschrieben

O fortes peioraque mecum
passi saepe viri,

— und vielleicht bekommt ein Textkritiker Lust, bei einer nächsten Auflage die Wortstellung so billig zu 'verbessern'. Aber wo bliebe neben dem 'wiederholten Ertragen' das fast Possessive in *mecum* 'meine Helden und Genossen, die ihr so oft mit mir, nicht Sieger bloß über Gefahren und wilde Tiere und Unholde, sondern Sieger über euch selbst und die menschliche Schwäche gewesen seid; und nun hört: *cras ingens iterabimus aequor,* wollt ihr dabei euern Heldengleichmut zu schanden werden lassen?' 'Und wäre die See noch so *ingens,* nicht *iterare* allein, nein, hundert- und tausendmal aufs neue sind wir bereit *Teucro duce et auspice Teucro.*' Und du Plankus, was sagst du? wo ist dein Teucer? Muß erst dein Horatius es werden oder trägst du ihn selber in deiner Brust? Der Dichter hat ihm die beste Antwort schon in den Mund gelegt: *sic Tu sapiens finire memento tristitiam* usw. — — Und wie war es mit dem '*molli, Plance, mero*', du Freund der grammatischen Erörterungen?

Ist '*molli*' Ablativ oder Imperativ? Man wähle, wie man will, oder auf gut Glück, und man wird schon auf seine Rechnung kommen; oder man lese das Wort in Gedanken zweimal, und man hat dann alles. Während man aber überlegt — und das Überlegen mag der Dichter gewünscht haben —, eröffnen sich allerlei Einblicke, auch solche, bei denen man die Grammatik nicht entbehren kann: *Tu sapiens* — wenn du vernünftig bist? weil du vernünftig bist, dich auch sonst schon als vernünftig erwiesen hast? und tu's mit Vernunft (*sapienter*) und wie sich's gehört; *finire memento* — gedenke die Traurigkeit einzuschränken, auf das richtige Maß zu bringen (*finire* heißt nicht 'beendigen'); und hat denn etwa die Traurigkeit nicht ihr Recht? aber *modus tristitiae* wie *desiderii* (I 24)! keine Übertreibung, *non semper imbres* . . . (II 9)! darum *memento finire* und bedenke dabei, daß das in deiner starken Hand, in der Kraft deines Willens liegt, weil es Stimmung, subjektives Empfinden ist, und daß du verantwortlich bist für das Maß deiner Traurigkeit; aber die *labores vitae* sind etwas Objektives, sie kommen von außen an dich und über dich; sie stehen nicht in deiner Hand, nicht einmal ihr Maß, und es heißt: '*quidquid erit, pati*' (I 11, 3), aber du kannst versuchen (*de conatu*) ihren Eindruck auf dich zu lindern. Es mag das aber jeder halten wie er will, nur muß er nicht meinen, er würde ohne Grammatik fertig. Findet sich nun erst mit der Grammatik im engeren Sinne und der Wortstellung auch noch verknüpft die Figur der Hypallage — versteckte Verbindung zweier oder mehrerer Begriffe —, dann kann eine Stelle, ja ein ganzes Gedicht zu einer wahren Symphonie sich verschränkender, durchdringender, in ihrem Zusammenwirken den dichterischen Gehalt vielseitig mehrender Gedanken gestalten. Wie durchschlingt z. B. in der letzten Strophe von Od. I 20 den örtlichen Chiasmus in der Aufzählung der berühmtesten italischen Weine, *Caecubum* (Latium), *Calenum* (Campanien), *Falernum* (Campanien), *Formianum* (Latium), die Werdegeschichte des Weines, aber — denn die gefüllte *graeca testa* stand ja da — rückläufig vom fertigen Weine (*Caecubum vinum*) über die Kelter (*prelum*) zur Traube (*uva*) am Weinstock (*vitis*) und zu den Hügeln (*colles*), auf denen die Rebe wächst. Aber der ungestüme feurige Wein hat den Prozeß des *domare* (bändigen, bezähmen) durchzumachen in der Kelter und im Gärbottich, er soll ja eine bacchisch-göttliche Mahnung sein '*ne quis modici transiliat munera Liberi*' (I 18, 7); so tritt auch das Wort *bibere* zwischen *domitam* und dessen Synonym *temperant*. Und wie es in dieser Stellung und mit dem bescheidenen Objekte *uvam* (vgl. *colles!*) Maßhaltung bedeutet, so rückt von ihm weit weg das Übermaß, das hier mehr burschikos lustig, als in hohem Ernst (wie etwa I 18), in den drei letzten Worten hervorschießt, als wenn heute einer sagen wollte: 'Der trinkt den ganzen Rheingau hinunter.' Ist das nun alles? Keineswegs; auch die Alliteration der Weinnamen: *Caecubum* — *Calenum*, *Falernum* — *Formianum*, die Landschaftsverschiedenheit in der gleichartigen Vorzüglichkeit feinsinnig überbrückend, gibt den Beigeschmack der Klassizität; ebenso *domitans prelum* zwischen *Caecubum* und *Calenum* und gegenüber die *temperantes vites* zwischen *Falernum* und *Formianum*; selbst die alliterierenden Anfangswörter

Tu, d. i. du maßvoller Mäcenas, und *temperant* und das nicht ohne Humor — s. den ersten Vers des Gedichtchens — zwischengeschobene *mea* wollen gehört sein, und wenn es einem Vergnügen macht, auch noch das hinkugelnde *pocula colles* kann bemerkt, muß dann aber auch weiter entwickelt werden und verdient das auch. Wem freilich das alleinstehende *Caecubum*, ein köstlicher Solitär von glühendstem Feuer, der keines rühmenden Beiwortes bedarf, nicht mehr als Sortenname ist, wer bei *prelum* nicht den süßen, zur Gärung geneigten Most riecht, schmeckt und hell werden sieht, wem die Calenertraube nicht all die Schönheit und Fülle von Wohlgeschmack und Zukunft, die in die zarte Schale zur vollkommenen Kugelform gebannt sind, zu Herz und Gemüte führt, wer bei *vites* nicht die dürre Rebe des Winters, die tränende und spät sich belaubende des Frühlings, die üppige ulmenvermählende des Sommers und die reichbelastete des Herbstes sieht und erwägt, wem endlich sich bei *colles Formiani* nicht das ganze herrliche Landschaftsbild mit seinem fröhlichen Jauchzen eröffnet, für den hat Horaz nicht gedichtet, an den und seinesgleichen hat Horaz nicht gedacht, als er bei Herausgabe seiner Sammlung meinte, die schlichten Strophen würden nicht nur dem angeredeten Mäcenas, sondern auch anderen Menschen zu Herzen gesprochen sein.

Wie im Vorstehenden in den Kreis des Grammatischen schon Hypallage, Alliteration, Antithese, Brachylogie und anderes hinzutritt, so erweitert sich der Kreis der sprachlichen Betrachtungen um unzählige Dinge, die zur Rhetorik, Poetik, Metrik, Rhythmik, Harmonik, auch Ästhetik im weitesten Sinne gehören; diese alle sind ja aufs engste miteinander verbunden und wirken zusammen. Da würde wohl schon mancher rufen: das ist genug, das ist mehr als zuviel der Vorbereitungen und Voraussetzungen für das Lesen des Dichters.

Aber es ist noch lange nicht genug. Halten wir weitere Umschau unter den Kreisen, die so bedeutsam sind, daß sie geradezu als Liebhabereien, oft fast als Steckenpferde den Geist in Anspruch nehmen und in die Gefahr bringen, andere hochwichtige Kreise, ja selbst die Hauptsache, wenigstens vorübergehend aus dem Auge zu verlieren.

Lyriker — Historiker, sie stehen wahrlich einander fern. Aber es drängt sich aus dem Kreise des Historischen das Biographische heran. Wenn es wahr ist, daß des echten Lyrikers Lied von seinem Leben nicht zu trennen ist und die wahrste Lyrik in der Wirklichkeit wurzelt, dann läßt sich das Biographische nicht abweisen. Genügen dazu die groben Grundzüge von Biographie des Dichters, die sich aus Geburts- und Todesjahr und einigen Konsulatangaben nebst Beiwerk zusammensetzen? Nein, dieser äußerliche und sozusagen gröbliche Lebensfaden ist für das Lesen der Gedichte am wenigsten notwendig. Armes deutsches Volk, wenn du aus der Schule den törichten Wahn ins Leben mitnahmst, deines Uhland, deines Schiller, deines Goethe Werke bekämen erst ihren Wert durch den Lebensabriß in deinem Schullesebuch und hätten keinen Wert mehr, wenn du diese Orts- und Jahres- und Personenangaben vergessen hättest. Und nun erst Horaz und Virgil und — vielleicht

auch noch gar Homer! Den biographischen Forschungen, den kleinlichsten selbst, soll ihr voller Wert bleiben, und das Bekanntsein mit dem Lebenslaufe großer Dichter, wie aller hervorragenden Menschen, als eine vortreffliche Sache gepriesen und empfohlen sein. Aber *est modus in rebus*, und das Maß wird, wie so vielfach, auch hier durch die Sache bestimmt, der gedient werden soll, und nicht leicht möchte jemand den Mut haben, hierfür eine feste Norm aufzustellen. Soviel aber ist gewiß, nicht die landläufigen Lebensdata, sondern jene kleinen, feinen Züge individuellster und oft genug geheimster Art, die eigentlich nur aus den Gedichten selbst entwickelt, erraten, vermutet werden können, sind es gewesen, die für den Dichter Ausgangspunkt und Wurzel dichterischer Bewegung und Regung im einzelnen Falle geworden sind und wie ein zarter, aber mächtiger Lufthauch, bald hierhin, bald dorthin schlängelnde Bewegung gebend, Gang und Richtung des entstehenden Kunstwerkes führten und förderten. Was da der Dichter *sub rosa* andeutend verrät, will lieber nicht in kalter Prosa vor das Tribunal eines *profanum vulgus* gezerrt sein. Von wie mancher Perle der Poesie z. B. unseres Goethe[1]) ist nicht auf diese Weise der wunderbarste Hauch der Schönheit roh, selbst gemein weggerissen worden! Glück genug, daß es so wenige erfahren. Ein Glück vielleicht für Horaz, daß die Forschung nicht soviele Zettelchen von ihm ausgraben und auskramen und zur Besudelung der Werke des Dichters preisgeben kann! — Das Biographische aber beschränkt sich nicht auf den Dichter allein. Ein Mäzenas, ein Asinius Pollio, von Virgil nicht zu reden, und alle die vielen, berühmte und bekannte und ganz unbekannte Leute, sie alle bleiben historisch leere Namen ohne biographische Kenntnisse über sie. Was ist aber eine Dichtung, die an einen bestimmten, einen mit Namen genannten, einen direkt Angeredeten gerichtet ist, wenn sein Name ein leerer Name ist? Sollen nun vielleicht die Gedichte, die an Unbekannte gerichtet sind, einfach als wertlos ausgeschieden werden? Wenn nicht, wäre dann vielleicht die siebente Ode des ersten Buches, die an Plankus gerichtet ist, nur für den etwas wert, dem das von Plankus Bekannte mehr oder minder zufällig bekannt wäre? Kann sie nicht vielleicht sogar künstlerisch wertvoller gemacht werden, wenn man die wenigen, vielleicht im einzelnen nicht einmal zuverlässigen biographischen Notizen beiseite läßt? Jedenfalls, *modus in rebus*! Muß überhaupt jeder von diesen Leuten als das historische Individuum, als die und die Persönlichkeit, wie sie seinerzeit gelebt hat und herumgewandert ist, dem Gedichte oder der sie betreffenden Stelle zugrunde gelegt werden? Keineswegs. Mehr oder weniger wird dem Dichter jede Persönlichkeit zu einem Typus. Dem Dichter war der oder die Angeredete aus irgend einem dauernden oder vorübergehenden Grunde der willkommenste, vielleicht auch eben der anregende Vertreter eines Typus; das konnte der Fall sein, wenn er von dem Typus recht weit abwich, wenn er in seinem übrigen Leben, Denken und Tun das gerade Gegenteil davon war. Für Od. I 22 verschlägt es nichts, ob Aristius Fuscus '*integer vitae scelerisque purus*'

[1]) Z. B. sogar 'Iphigenie'.

war oder das Gegenteil. Der aber liest die Dichtung und liest sie als ein Kunstwerk, der in der Person aus der Dichtung den Typus und im Typus wieder die Fülle der Individuen findet, die dazu gehören oder auch den Gegensatz dazu bilden; dabei ergeben sich denn die Beziehungen zum Dichter und — zum jeweiligen Leser. Vielleicht tritt diesem mit unwiderstehlicher Kraft an die Stelle dessen, den Horaz mit Namen nennt, ein anderer, ein noch Lebender, einer, der ihm den Typus weit zutreffender und anschaulicher vor Augen stellt, als es der Genannte zu tun vermöchte, wenn seine Biographie und insbesondere gerade der in Betracht kommende Vorgang genau und historisch zuverlässig bekannt wäre. In der achten Ode des ersten Buches müssen Lydia und Sybaris nicht unbedingt bestimmte Personen gewesen sein, am allerwenigsten müssen sie unbedingt diese beiden Namen getragen haben; es wäre sogar seltsam, wenn dies so wäre. Aber es mag sein, daß die beiden seltsamerweise so geheißen haben, es mag sein, daß gerade dies Seltsame den Dichter überraschend erfaßt und ihm das Gedicht eingegeben habe: wir wissen es nicht, und für das Lesen des Gedichtes kann es nichts verschlagen, wenn in den beiden Namen pseudonyme Typen (etwa 'Wohlleben' und 'Verweichlichung') gesehen werden. Und verliert etwa das Gedicht an dichterischem Werte, wenn in Lydia das verweichlichende Asien, in Sybaris das sinkende Rom, welches dieser drohenden Verweichlichung zu erliegen beginnt, in dem Gedichte selbst der Notschrei des vaterlandsliebenden Herzens erklingt, es möchte doch mit der nämlichen elementaren Gewalt, wie ehemals bei Achill, so beim Römer alsbald seine wahre Natur, die *virtus romana*, hervorbrechen, ein Notschrei, um so ergreifender, weil er sich an die Bedroherin selber, ihr in die Arme fallend, wendet: 'Ach, Asien, habe Erbarmen und verdirb mir mein Rom nicht', wie wenn eine Mutter den unwiderstehlichen Verführer anflehen wollte: 'Um meiner Mutterliebe willen, verführe mir nicht mein Kind!'

Zu den Personen, die in des Dichters Oden ihre Rolle spielen, gehört vor allen Augustus. Horazens hohe Auffassung vom 'Cäsar' und insbesondere von diesem 'Cäsar' durchwebt ja eigentlich sein ganzes Werk. Des Augustus Name aber führt, wie kein anderer, aus dem engen Gebiete der Biographie in das der Geschichte mit ihrer poetischen Vorläuferin und Begleiterin, der Sage. Kann dieses Gebiet bei der Lesung der Horazischen Gedichte entbehrt werden? Darüber ist kaum etwas zu sagen; und doch kann damit ein gewaltiger Mißbrauch getrieben werden. Denn ein lyrisches Gedicht ist keine Geschichtsquelle; es kann dies nicht sein und will es nicht sein. Ja selbst da, wo eine geschichtliche Tatsache der lyrische Ausgangspunkt für das Gedicht ist, entfernt sich der wahre lyrische Dichter schnell davon. Umständliche und ausführliche, oder gar kritische Erörterungen, Belehrungen oder gar Examina als Einleitung und Begleitung für das Lesen eines einzelnen Gedichtes sind darum durchweg ebenso zwecklos oder verderblich, als es ein Frevel an aller Kunst wäre, die Lesung eines Dichters zur Grundlage eines historischen Repetitoriums herabzuwürdigen und sie etwa dem Geschichtslehrer zu übertragen. Gerade die Person des Augustus und die Oden, die direkt an seine eigenen oder

die unter seinen Auspizien ausgeführten Kriegstaten und seine innere und äußere Politik anknüpfen oder anzuknüpfen scheinen, sind verführerisch zu solchen historischen Exkursen, die sich gar leicht als poesiemörderisch gestalten und den Dichter als solchen verleiden statt 'lieben lehren'. *Modus in rebus!*

Welch kräftige Aufforderung zu historischer Ausfüllung scheint z. B. in Od. I 6 in den Worten *quam rem cunque ferox navibus aut equis miles te duce gesserit* zu liegen! Schema für ein geschichtliches Examen über Agrippa, recht schematisch geordnet! und wie eingehend und spitzfindig kann es gestaltet werden, wenn erörtert wird, warum Horaz den Agrippa *fortis et hostium victor* (zwei auseinanderliegende, gegenübergestellte Eigenschaften!) nennt, und warum er keine Infanterie erwähnt! 'So, nun wollen wir auch die übrigen Strophen noch lesen, die sich eigentlich selbst erklären und nichts weiter sagen, als daß Horaz sich an so großartige Dinge nicht heranwagen durfte.' Ja wohl, so sehr erklären sie sich von selbst, daß fast traditionell seit, ich glaube, Peerlkamp das Beste nicht gesehen und gar aus dem Gedichte herausgeworfen ist, die vierte Strophe. Da wäre es doch weit besser zu sagen: 'Daß Agrippa ein großer Feldherr des Augustus war, wissen Sie hoffentlich alle, und sollte es einer von Ihnen nicht gegenwärtig haben, so diene diese erste Strophe ihm zur Mahnung, sich darüber zu belehren. Das einzelne gehört nicht hierher; denn der Schwerpunkt des Gedichtes liegt durchaus anderswo, dort, wo er in der vierten Strophe die höchste Höhe epischer Kunst als Versinnlichung des Geistigen und Vergeistigung des Sinnlichen preist — als Kenner.' Nicht einmal Agrippa als Person ist für das Gedicht von Wichtigkeit; ohne Schaden für das Gedicht könnte auch allenfalls ein anderer Feldherrnname eingesetzt werden.

Dieses Typische tritt besonders auch in den Gebieten hervor, die gleichsam Begleiterinnen der wahren Historia sind, Mythologie, Ethnographie, Kulturgeschichte, Archäologie u. a. Wieviel daraus ist sachlich und typisch unentbehrliche Voraussetzung; und wievieles davon sind für unsere heutige Zeit neue und entlegene Dinge! Der Dichter aber bedient sich ihrer spielend und ohne jedes Prunken mit Gelehrsamkeit. Und wieviele Einzeldinge sind winzige Kleinigkeiten, die halbversteckt, wie duftende Veilchen und Maiglöckchen aus dem lebendigen Dunkel der Dichtung hervorlugen! Aber der Frühling als Frühling ist schön, und jedes Blümlein leuchtet und duftet in der Frühlingsharmonie, wenn es auch nicht als einzelnes besonders zur Geltung kommt oder gar grausam aus der Harmonie herausgerupft und mit seinem botanischen Namenszettel beklebt wird. Der Unerschöpflichkeit der Dichtung sich ahnend bewußt zu werden, gehört auch zum wahren Lesen. Das freilich ist gewiß: je mehr einer von alledem zum Lesen mitbringt an eignem geistigen Reichtum, desto tiefer wird er schöpfen und desto gewisser an die Unerschöpflichkeit glauben — und glauben lehren können.

Die Geographie des Horaz führt uns durch weite weltbekannte Länder, aber auch zu Flüßchen und Quellchen, die für die Welt gleichgültig wären,

wenn sie nicht den Dichter bewegt hätten und durch ihn zu Berühmtheiten, zu Typen geworden wären. *O fons Bandusiae — fies nobilium tu quoque fontium*, ruft der Dichter (Od. III 13) und fügt selbst hinzu, warum sie das sein werde: *Me dicente cavis impositam ilicem saxis, unde loquaces lymphae desiliunt tuae.* Wer eine Quelle, deren Skizze hier gegeben ist, empfunden hat, hier in Deutschland, oder in Italien oder gar im Sabinergebirge oder bei Venusia, der empfindet, was der Dichter empfunden wissen will, und empfindet es gewiß richtiger und lebendiger, als wenn er den bedrohlichen Gedanken über seinem Nacken schweben fühlt, daß er demnächst beim Abiturientenexamen — um beiläufig einen Beweis von seiner Gewandtheit im Lateinsprechen (!) zu geben — auf die bekannte Frage: '*Ubi erat is fons, quem poeta hoc carmine celebrat?*' die zurechtgelegte Antwort bereit haben muß. Und wie von der stolzen Roma zur heiligen Bandusiaquelle, so führt der Dichter, wohin es ihm gefällt. Im Zickzackzuge hin und her, hinauf zu den schneeigen ätherischen Höhen und hinab zu den Toren der Unterwelt und durch sie selbst zum *Cocytus errans* (wo 'der Cocytus durch die Wüsten weinet') müssen wir ihm in Blitzesschnelle folgen und müssen scheinbar wahllos hingeworfene Länder- und Völkernamen als Besonderheiten zugleich und als Typen zu fassen vermögen. Was sind die Britannen bei ihm in der Regel mehr, als die Feinde des äußersten Westen, die Perser, Parther, Meder, oder wie er sie gerade nennen mag, anderes, als die Feinde des äußersten Osten? Aber um in das gefährliche Herz des *puer doctus sagittas tendere Sericas arcu paterno* zu sehen, vor dem der 'Bücherwurm' Iccius bange werden soll, daß ihm's der Leser des Gedichtes (Od. I 29) nachempfinden kann, dazu muß schon ein engeres Wissen gegenwärtig sein; und doch, sollte nicht auch hier je nach den Umständen des Augenblicks ein Hinweis auf das Messer in der Hand des Korsen (aufblitzende Leidenschaft), oder des Boxers (fanatischer, vom Lichte irgendwelchen 'Ideales' trugvoll bestrahlter Haß) genügen können, um nachzufühlen, wie scheu Iccius nach seinem schönen Mundschenk schon im Vorgefühle schauen mußte, — durch den schelmischen Dichter in Angst gejagt?

Enge verbunden mit der Geographie ist die Naturkunde im allerweitesten Sinne des Wortes: Winde, Hagel und Regen, Gewitter und Erdbeben und selbst 'verkehrte Welt', Bäume, Kräuter und Weine, Eber und Wölfe, Tauben und Hasen, Löwen und Adler, Rehe und Hirsche, Hund, Habicht und Jäger, jegliches mit all seinen Besonderheiten und oft gerade den allerunscheinbarsten Besonderheiten, das alles sind vertraute, bereitliegende Dinge in der Schatzkammer geistigen Reichtums des Dichters, und der Dichter setzt sie als ebenso bereitliegend voraus bei seinem Leser, sprungbereit, um, jedes im rechten Augenblick, lebensvoll vor das geistige Auge zu treten, wenn die Dichtung gelesen wird. — Und insbesondere die Astronomie mit Sternen und Konstellationen und, nach alter Art mit ihr Hand in Hand gehend, die Astrologie, in der jene nicht eine abstrakte Gelehrsamkeit blieb, sondern in das tagtägliche Denken, Überlegen und Reden bei Groß und Klein, bei Mann und Weib hineingedrängt wurde, sie gehört mit allen Abstrusitäten der letzteren auch zu

den Voraussetzungen, die wenigstens für das eine oder andere nicht zu übergehende Gedicht, z. B. Od. I 11, als unentbehrlich bezeichnet werden müssen.

Und sind nun alle Voraussetzungen berührt? Gewiß nicht. Alles vielmehr, was überhaupt, von außen kommend oder dem menschlichen Innern entquellend, den Dichter vor dem Dichten des Liedes oder im Dichten berühren konnte, das muß im Grunde auch dem Leser nahe liegen und nicht nur auch ihn berühren können, sondern auch in der gleichen, etwa antik zu nennenden Weise ebenso berühren, wie den Dichter. Würde doch sonst das veränderte, etwa moderne Empfinden des Lesers eine andere Richtung nehmen und in einen anderen unsichern und stolpernden Gang gegenüber Gang und Richtung des Dichters kommen. Ein so gerüsteter Leser könnte etwa der wahre Leser werden und des Dichters Werk zu lesen — versuchen. Würde er das Werk oder nur das kleinste Liedchen ganz in des Dichters Sinn erschöpfen können? Nein. Denn die Summe dieser objektiven Gegenstände des Wissens macht seinen Geist und sein Gefühl nicht denen des Dichters gleich. Und wenn einmal ein ganz kongenialer Leser sich fände, so könnte auch er mit dem Dichter nur in die Unerschöpflichkeit der Dichtung als solcher tiefer und tiefer einzudringen sich bemühen. Wer diese Unerschöpflichkeit auch nur recht überzeugend zur Ahnung bringt, tut mehr für die geistige Förderung seiner Hörer auf dem Gebiete der Kunst und insbesondere der Poesie, als derjenige, der den Wahn besitzt oder beibringt: nun ist alles erklärt.

Die Erkenntnis, welch großen inneren Reichtum nach allen Seiten hin ein Kunstwerk, selbst das schlichteste und anspruchsloseste, voraussetze, und wie in der Hand des Künstlers das scheinbar Äußerlichste, Entlegenste in unerschöpfliche Tiefe und in die leibhaftigste Nähe führe, die Erfahrung, daß und wie man in solche Tiefen und Weiten auf festen Wegen eindringen, wie man scheinbar verschlossene Türen manchmal durch eine leichte Andeutung öffnen und durch sie einen immer größerer Klarheit fähigen Einblick in die Reiche der Wahrheit und Schönheit und zugleich sittlicher Vollkommenheit fast vor die Sinne bringen könne, und die Freude, das alles in eine einheitliche, geschlossene mit ruhigem Blick zu überschauende Form zusammengefaßt zu sehen, — das muß einerseits einen edlen Hunger nach solchem inneren Reichtum und solcher sittlichen Energie entzünden und anderseits eine versöhnliche Befriedigung und innere Lust gewähren über jeden weiteren Schritt, den man auf dem Wege geistiger Bereicherung getan hat, ja eine Art triumphierenden, vom Übermute weit entfernten Stolzes, wenn ein notwendig werdendes Besitzstück als wirklich schon vorhanden und rechtzeitig bereit empfunden wird. So kann und muß die Dichterlektüre und in erster Linie die Lyrik eine Art Krone des gesamten Unterrichts werden, eine Art Zentralsonne, in der alle Strahlen von gewonnenen Kenntnissen und Erkenntnissen zusammenlaufen und erwärmend, entzündend, befruchtend und verherrlichend ausstrahlen. Und wie der wirklichen Sonne kein Würmlein zu klein und armselig ist, als daß es nicht in ihr seine Lebenswärme suche und finde, so spendet auch das wahre Kunstwerk jedem entsprechend seiner Kraft. Diese ist leicht groß genug, wenn sie im Wachsen ist

und wachsen will; aber sie ist wertlos, sobald sie in Selbstzufriedenheit erstarrt. Alles, was jeder andere Unterricht bringt und gebracht hat, wird hier ausschließlich Mittel zum Zweck, und jede Frage, die hier um ihrer selbst willen erörtert wird, ist unzweckmäßig, ja zweckwidrig, mag sie eine naturwissenschaftliche oder geschichtliche oder grammatische sein; was aber zweckmäßig ist, das kann auch unter Umständen unabänderliche Notwendigkeit werden. Es gibt also nichts, was in den Bereich menschlicher Erkenntnis gehören kann, von dem sich sagen ließe: 'Fort damit!' 'Heran damit!' muß es heißen, sobald die Dichtung ruft. Aber es gibt auch keine Betrachtung so ererhaben, so wahr, so sittlich, so schön, bezüglich deren man nicht sagen müßte: 'Fort damit!', wenn die Dichtung sie nicht ruft. Und wenn es für den Schüler zunächst nur heißen muß: Erwirb dir inneren Reichtum! dann heißt es für den Lehrer: Habe inneren Reichtum! Spende inneren Reichtum! Erwecke in dir und anderen wachsenden Hunger nach innerem Reichtum!

(Schluß folgt)

DIE SCHULFERIEN UND DIE PÄDAGOGIK

Von Wilhelmine Geissler

Wenn im folgenden von den Nachteilen der Ferien gesprochen wird, so sollen damit den Pädagogen keine neuen Tatsachen gesagt werden, ebensowenig wie ihnen die Vorteile und die Notwendigkeit der Ferien unbekannt sind. Aber ich hoffe auf Grund von Erfahrungen und Ideen meines Mannes und mit Benutzung eigener Erfahrungen einige neue Möglichkeiten zur Abmilderung der Nachteile darlegen zu können. Es sei erlaubt, durch eine kurze Übersicht und durch Anführung einiger Beispiele zum genannten Zwecke hinzuleiten. Die Beispiele, so kraß sie z. T. sind, so tatsächlich und häufig sind sie doch; aber ich möchte nicht den Anschein erwecken, als solle dadurch gegen die Ferien überhaupt gesprochen werden. Die hygienischen Vorteile derselben sind mir als Ärztin und gleichzeitigen Lehrerin völlig bewußt; ich möchte außer der so oft nötigen zusammenhängenden längeren Erholung, dem Wechsel von Ort, Luft und Lebensweise, nicht vergessen selbst noch auf den psychologischen Nutzen der geistigen Abwechslung hinzuweisen. Für viele Kinder sind ja die Ferien nicht eine Zeit eigentlichen Faulenzens, davon kann man in allgemeinerem Sinne bei Kindern, die nicht stumpfsinnig sind, überhaupt kaum reden, sondern eine Zeit andersartiger geistiger Anregung; es wird mehr nach Belieben gelesen, mehr direkt beobachtet, es wird die Poesie der Natur, doch auch des Hauses mehr genossen und empfunden als während der Schulzeit, oft gerade wegen des auffälligen Gegensatzes beider Zeiten. Regsamere Kinder benutzen die Gelegenheit, um Bücher nach eigenem Geschmack, z. B. naturwissenschaftliche, zusammenhängend zu lesen, andere gar üben sich im eigenen Schreiben, freilich nicht ganz nach Art der Aufsätze, aber doch unwillkürlich unter Benutzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten, verfassen kleine Schilderungen, Tagebücher, Briefe usw. ohne Kontrolle und darum oft mit größerer Lust, zeichnen Bilder zu ihren kleinen Erlebnissen und versuchen sich, wenn sie etwas Talent haben, in Versen. Kommt dann entweder Besuch in das Haus oder verreist die Familie, so treten ganz neue Erfahrungen auf. Die Ferien tragen oft zur Reife des Kindes mehr bei als die viel längere Schulzeit, ich meine hier natürlich zur Reife in der Beurteilung der Menschen und des Lebens überhaupt. Es finden sich ferner mehr Gelegenheiten, irgendwie selbständig zu handeln und den Charakter zu stärken. Knaben machen nicht selten zusammen größere Partien oder gar mehrtägige Reisen. Alle Kinder machen Bekanntschaften mit fremden Kindern, oft auch mit erwachsenen Menschen; und wenn auch dabei Gefahren drohen, so soll man doch die Vorteile nicht verkennen. Die meisten

Kinder, namentlich die, welche höhere Schulen besuchen, treten von der Schule aus zu unselbständig in das Leben und irren gerade aus diesem Grunde so häufig. Ohne Ferienabwechslung und Ferienerfahrung würden sie noch unselbständiger sein.

Die Nachteile allerdings, die sich z. B. beim studentischen Leben im Anfang zeigen, treten auch schon während der Schulferien auf. Auch dabei müssen viele Kinder ihre Erfahrungen allein machen, möchten sie auch lieber allein machen, weil ihnen die richtige Pädagogik nicht geboten wird und sie Beaufsichtigung von Lehrern und Eltern als einen Zwang empfinden.

Man erkennt bei kurzer Überlegung, daß gerade diese Zeit größerer Freiheit neue Gefahren bringt, die während der Schule nicht so wirksam werden konnten. Die Kinder entziehen sich der Leitung mehr als sonst, und es kommt alles darauf an, ob sie bis dahin hinreichend gut erzogen wurden, um dabei wirklichen Nutzen zu haben. Wie oft sieht man nach den Ferien bei manchen Kindern die erhoffte gesundheitliche Wirkung nicht, und wie oft steht es mit der erziehlichen Seite schlechter als vorher. Die meisten stehen sogar auf dem Standpunkte, daß sie die Verlotterung der Ferien erst einmal wieder hinausbringen müssen. Während des Schulunterrichtes selbst vermag der etwa erreichte Vorteil in selbständigen Lebensansichten und Erfahrungen kaum hervorzutreten, der statt dessen erlittene Nachteil aber zeigt sich in der Zerstreutheit, der Unaufmerksamkeit, Unlust usw. desto deutlicher. Man sucht neuerdings, besonders bei den ärmeren, die Vorteile der Ferien besser zu erreichen und die Nachteile besser abzuwenden durch Ferienheime, Reisen unter Aufsicht u. dgl., worauf ich zurückkommen werde. Sicherlich wünscht man in den besser gestellten Familien wenigstens während der Ferien eine wirkliche Familie zu sein, und zwar, da alles reisen möchte, in neuen Verhältnissen und mit Benutzung einer Kur, die irgend ein Glied der Familie durchaus nötig hat. Es ist begreiflich, daß die Eltern, die ohnehin meist die Erziehung nicht als eine besondere Aufgabe betrachten, in den Ferien sich erst recht nicht mit erziehlichen Sorgen, ewigem Führen, Anregen, Leiten usw. abgeben wollen; sie wollen genießen, sich erholen, und glauben es vor allen nötig zu haben. Wundern werden wir uns also nicht, daß man überall pädagogisch ungünstige Szenen erleben kann, wenn man nur Augen dafür hat und von der Jugend nicht mit Scheu und Vorsicht betrachtet wird. Viele Beispiele stammen daher aus den Beobachtungen der eigenen Jugendzeit, andere aus späterem Aufenthalte bei scheinbar argloser Beobachtung.

Schon für die ganz Kleinen wirkt die Fahrt auf der Eisenbahn, der Aufenthalt in den Hotels, kurz das Zusammenkommen mit Fremden schlecht. Da hört man bei Anknüpfung der Bekanntschaft die gewöhnlichen Redensarten: 'Ach was für ein reizender Kleiner! Ist das Ihr Söhnchen?' Ob das Kind reizend ist oder nicht, darauf kommt es dabei gar nicht an, man sagt den Eltern etwas Angenehmes und weiß leider, daß den meisten Eltern das wirklich angenehm ist, selbst vor den Ohren der Kinder. Das geht im Kurorte so weiter. Da versammeln sich die Familien beim Regen im Kursaale. Eine

Schar Gänse zieht vorbei. Ein zweijähriger Knabe springt auf, zieht seine Schühchen von den Füßen und ruft hinaus: 'Wartet doch, Gänschen, ihr habt ja keine Schuh und werdet ganz naß!' Alle Anwesenden brechen in ein schallendes Gelächter aus. 'Ach was für ein liebes Kind!' hört man da ganz laut sagen, 'wie niedlich, wie süß!' Das Kind scheint nichts zu hören. Aber bei der nächsten Gelegenheit versucht es dieselbe Szene und schaut sich dabei nach allen Seiten um, ob es die Menschen auch sehen und es wieder süß finden. Bei den Gesprächen an der Table d'hôte, überhaupt im Restaurationszimmer heißt es: 'Was die Kleine für schöne große Augen hat, gerade wie der Papa! Und wie artig Ihre Kleinen sind, das muß man wirklich bewundern. Ich weiß nicht, mir will es gar nicht recht gelingen, meine Jungen sind doch zu wild' usw. Die Kinder beider Familien hören das mit. Oft fehlt es auch nicht an Küssen, die mit oder ohne Wissen der Eltern von fremden Damen den Kleinen aufgenötigt werden.

Die kleinen Unarten und Dreistigkeiten, mit denen die Eltern zu Haus zu kämpfen haben, werden beim Hotelleben größer. Die zehnjährige M. weigerte sich daheim oft, Fleisch und Gemüse zu essen; sie wurde dann gezwungen. Im Hotel aber versuchte sie ebenfalls nach der Suppe bis zum Pudding nichts zu essen. Der daneben sitzende Vater ermahnte sie leise; das nützte nicht; lauteres Befehlen machte andere Gäste aufmerksam; darum schwieg er lieber, nachdem er leise nachträgliche Schläge im Zimmer versprochen. Auch das wurde nicht ausgeführt; denn das Kind merkte sofort, daß den Eltern jedes Geschrei höchst unangenehm gegenüber den anderen Menschen war. Man müßte keine unartigen Kinder kennen, wenn man sich nicht selbst ausmalen könnte, in welcher Art die Ferienreise von solchem Kinde weiter benutzt wird. Manche Eltern, welche daheim die Kinder zur Bescheidenheit ermahnen, unterlassen dies in den Hotels, dulden es ruhig, daß die Kleinen die besten Stücke von den Platten nehmen, den Teller zu reichlich füllen, übrig lassen. Bisweilen scheuen sie sich vor den anderen Leuten zu erziehen, oft ist es ihnen sogar recht, weil es doch das gleiche Geld kostet, ob nun wenig oder viel genommen wird. Auf den Dampfschiffen des Vierwaldstättersees stehen wie auch sonst an vielen Orten gefüllte Zuckerschalen auf den Tischen. Während die Eltern irgend etwas verzehren oder sich unterhalten, sieht man die Kinder damit beschäftigt, um die Wette Zucker daraus zu naschen. Kein Wunder, wenn die Hotelbesitzer klagen: 'Am schrecklichsten sind die Kinder, besonders die amerikanischen. Wenn am Morgen die Kannen mit Milch, Thee, Kaffee und Kakao auf dem Tische stehen, so nehmen sie von allem. Aber sie versuchen nicht etwa erst, sie gießen gleich die Tassen voll, kosten dann und gießen den Rest von der Terrasse hinunter oder nehmen ganz ungeniert von einem anderen Platze eine andere Tasse. Und die Eltern? Sie sagen natürlich nichts; es kostet nicht ihr Geld, und sie sind auch nicht zu Haus.' Würde der Wirt etwas sagen, so könnten die Eltern es übel nehmen und über das Hotel schelten, dann wäre der Schade noch größer. Die Bedienten aber tragen meist viel dazu bei, daß die Kinder unterwegs verzogen werden. Ein Knabe, dessen Vater dem Koche ab und zu ein Trinkgeld gab,

um gut bedient zu werden, wurde von diesem dafür heimlich und offen gründlich verwöhnt. Er bekam nebenher gute Leckerbissen und wurde — im Alter von 7 Jahren — mit 'Junger Herr!' angeredet.

Die halberwachsenen Töchter eines sehr reichen Emporkömmlings, der während der Saison die sogenannten Fürstenzimmer im ersten Hotel eines bekannten Kurortes gemietet hatte, bekamen ein besonderes Zimmermädchen zur Bedienung. Dies machte sich bei den Kindern dadurch beliebt, daß es ihnen den gesamten Hotelklatsch erzählte. Aber auch der Oberkellner machte sich viel mit den 'gnädigen Fräulein' zu schaffen und erzählte ihnen haarklein die Liebesgeschichte von zwei sogenannten jungen Komtessen, die mit ihrer Mutter in demselben Hotel wohnten und viel Besuch von vornehmen Herren bekamen.

Eine Frühreife höchst unerwünschter Art wird leicht auf Reisen bei den Kindern der Wohlhabenderen befördert. Ein Knabe von 15 Jahren pflegte nach dem Abendessen im Speisesaal zu bleiben und in den Zeitungen zu blättern. Die Eltern waren zufrieden, daß das Kind sich irgendwie beschäftigte und gingen ihrer eigenen Unterhaltung nach. Man konnte aber bei genauerer Beobachtung wohl bemerken, daß der Jüngling blieb, um den Pärchen zuzusehen, welche zu spät zum Souper kamen und absichtlich noch längere Zeit in dem dann nicht mehr besuchten Raume blieben.

So nützlich es sein kann, daß die größeren Kinder mit der Welt etwas bekannter werden während der Ferien und der Reisen, so ungünstig ist eine gewisse Art sexueller Frühreife, die unterwegs besonders Nahrung findet. In den Reunions der Badeorte findet man Knaben und Mädchen, die zu Haus vielleicht noch jahrelang keinen Ball besuchen dürften. Sind sie aber nicht in den Gesellschaftsräumen, sondern gehen in die frische Luft hinaus, während die Eltern sich drinnen unterhalten, um so besser — so denken die Eltern. Sie nehmen sich aber entweder nicht die Mühe, nähere Beobachtungen anzustellen, wie ich sie schon in der Jugend während der regelmäßigen Ferienreisen machen konnte, oder sie sehen nicht genug, falls sie wirklich auf Beobachtung ausgehen, weil die lieben Kinder merken, daß sie von Angehörigen beobachtet werden sollen, und sich in acht nehmen. Das 'Verschwinden' bei allen möglichen Gelegenheiten wird von vielen Kindern während des Badeaufenthaltes mit Raffinement geübt und unter den anderen Kindern weiter verbreitet. Die Eltern wollen sich ja auch selbst erholen, nicht Kindermädchen spielen. Und die Kindermädchen — wie sie es dort treiben, brauche ich kaum zu schildern. Es sind eben nur höchst selten Personen, denen man das Prädikat Pädagogen beilegen könnte. Die Knaben und Mädchen verschiedener Familien promenieren vor der Tür und in den Anlagen. 'Gnädiges Fräulein, kommen Sie doch heute mit Ihrer Freundin zur Reunion — oder abends zur Strandpromenade oder in das Wäldchen!', und das vierzehnjährige Kind läßt sich dies von dem sechzehnjährigen 'Herrn' nicht vergeblich sagen. 'Ach, Mama, ich gehe nur mit Else ein wenig in die Luft!' Es ist kein Wunder, daß selbst Mädchen, welche zu Haus recht behütet werden, bei der erhöhten Freiheit und dem Reize dieses

neuen Lebens auf den abendlichen Spaziergängen bald allerlei Dinge besprechen, die sie am hellen Tage und vor den Ohren der Erwachsenen nicht gesagt hätten.

In einem Seebade konnte man eine Anzahl von Knaben beobachten, die täglich zur Badezeit der Damen hinter die Düne gingen und dort scheinbar ganz harmlos im Sande spielten. Als ich sie genauer beobachtete, sah ich, wie einer von ihnen ein Operngias aus der Tasche zog und es auf die Badenden richtete. Er reichte es den Gefährten und alle schauten sehr interessiert hindurch. Die Frau, welche an der Kasse des Bades saß und der ich Mitteilung machte, jagte die Jungen fort. Aber es dauerte nicht lange, da erschienen sie wieder, diesmal aber des Nachmittags zur Zeit, wo die Dienstmädchen badeten und die Kontrolle geringer war. Die Herren überschritten oft genug zwischen 2 und 4 Uhr die durch eine Tafel bezeichnete Grenze, aber man drückte dann auch bei den Knaben ein Auge zu. So kam es, daß diese hinter den heimgehenden Dienstmädchen herliefen und ihnen oft recht unanständige Redensarten über ihren Körperbau usw. nachriefen. Derartige Bengel gibt es immer in den Badeörtern. Darunter leiden auch die anständigeren, da sie nicht gern den Eltern diese Erlebnisse wiedererzählen und mehr und mehr in das Treiben hineinkommen.

Häufig habe ich Knaben aus wohlhabenden Familien ihre Spielgefährtinnen fragen hören: 'Wann geht ihr zum Baden? Was für einen Badeanzug habt ihr an?' Und wenn sie es erfahren hatten, fügten sie hinzu: 'Au, dann schauen wir zu, wenn ihr badet!' Viele Mädchen wehrten ab; andere aber erwidern: 'Du, ich winke dir zu, wenn ich ins Wasser gehe', oder: 'du mußt mir aber auch sagen, wann du badest, dann gehe ich hinten an die Badeanstalt'. Derartige Ferienvergnügungen geschehen nicht etwa nur in Seebadeörtern. Auf ein Gut wurden in den Ferien die Freundinnen der fünfzehnjährigen Tochter eingeladen. Im Hause war auch ein Sohn von 17 Jahren. Wenn die Mädchen in einem offenen, etwas durch Schilf und Weiden verdeckten Gewässer badeten, pflegte jener Sohn und Freunde desselben aus der Umgebung auf einem Boote an die Badestelle zu rudern und Unsinn zu treiben. Damit die Sache nicht herauskam, wurde ein alter Kuhhirte ins Vertrauen gezogen. Dieser stieß jedesmal in das Horn, falls von irgend einer Seite sich jemand näherte. Dann verschwand das Boot im Schilf, und die Mädchen sprangen hinter die Weidenbäume. Diese regelmäßigen Vergnügungen dauerten oft stundenlang. Ein besser erzogenes junges Mädchen, das mit dahin eingeladen war, erzählte mir, daß sie sich höchst unglücklich gefühlt habe, da sie es nicht mitmachen mochte und darum von allen anderen ausgelacht wurde, aber sich auch fürchtete, während der Ferien irgend jemand etwas davon zu erzählen. Den Eltern fehlt nicht selten das Verständnis, selbst wenn sie aufmerksam gemacht werden. In einem sogenannten Kurhause hielt sich auch eine französische Dame mit ihrer Tochter und einem siebzehnjährigen Sohne auf. Dieser hatte seinen Schulfreund mitnehmen dürfen und schlief mit ihm in einem Zimmer. Der andere Knabe war der Mutter weiter nicht bekannt. Die Knaben kamen regelmäßig erst

sehr spät zum Frühstück; die gutmütige Mutter gönnte ihnen das lange Schlafen in den Ferien recht und wurde auch nicht ungehalten, wenn sie lange beim Aufwecken, oft bis elf Uhr, vor der verschlossenen Tür stehen mußte. Jedem im Hause fiel es auf, daß die Knaben trotz ihres müßigen Lebens täglich schlechter aussahen. Man machte die Mutter aufmerksam, ob vielleicht der Umgang mit dem wenig Zutrauen erweckenden Freunde für ihren Sohn nachteilig wäre; aber sie hatte kein Verständnis, sie lächelte nur.

Es ist gewiß gut, wenn Kinder möglichst unbefangen aufwachsen. Aber die Eltern und Erzieher müssen um so mehr die Augen offen haben. Leider fehlt es daran sehr. Manche Mütter sind ahnungslos, wenigstens solange es sich um die eigenen Kinder handelt. Sie können sich gar nicht denken, daß böse Gefahren drohen. Aber was nützt es, einfach die Augen zu schließen und immer anzunehmen, es werde schon nichts Schlimmes vorkommen? In den Ferien ist man nicht mehr im Hause. Die Gelegenheiten sind verschiedener Art. Eine sorgfältige und offene Erziehung voller Vertrauen zwischen Eltern und Kindern ist ein guter Schutz, aber sie reicht nicht immer aus. Eine Erziehung, wie sie gewöhnlich ist, mit Verschlossenheit der Jugend gegenüber den Erziehern, Eltern und Lehrern gerade in den wichtigsten Dingen, bietet gar keinen Schutz. Eine Mutter klagte sehr darüber, daß es ihr unmöglich wäre, aus ihrem zwölfjährigen Knaben die Wahrheit herauszubringen. Auch der Vater habe ihn nicht bewegen können zu erzählen. Freilich, sie mußten beide befürchten, daß die offene Mitteilung doch nicht viel mehr genützt hätte und Geschehenes nicht ungeschehen machen konnte. Der Knabe ging zum Baden, der Vater vertrug das Bad nicht und ging nicht mit. Eines Tages sagte das Kind, es wäre immer ein älterer Herr da und spräche mit ihm, hätte auch gesagt, es sollte nur immer mit ihm in dieselbe Zelle gehen. Der verlegene Ton fiel der Mutter auf. Auf die Frage, ob er das schon getan habe, war keine Antwort herauszubekommen, ebensowenig wollte das Kind sagen, wer der Fremde wäre. Der Badeaufenthalt wurde von den sehr besorgten Eltern abgebrochen. Die gehoffte Erholung war ihnen verdorben worden, und sie waren ratlos, wie sie es künftig mit den Ferienreisen einrichten sollten.

Die meisten Knaben suchen etwas darin, sich mit Fischern, Bergführern, Landarbeitern usw. auf möglichst vertrauten Fuß zu stellen, vor ihnen die jungen Herren und Männer zu spielen. Oft genug hören sie von ungebildeten Leuten Dinge, die durchaus nicht für sie passen. Ein Fischer gab prahlend zum besten, wie er es immer mache, um die Fischgesetze zu umgehen. Die Knaben waren stolz ihn begleiten zu können, um das auch zu lernen und sich dabei als Helden zu fühlen. Angeln und Jagen wird auch bei den Knaben bald beliebt. Zwecklos werden kleine Fische herausgeangelt, der Haken wird ihnen mutig aus dem Leibe gerissen; das Tier windet sich im Sande und wird schließlich tot wieder in das Wasser geworfen. Das kann man in wasserreichen Ferienorten fast täglich beobachten. Meist stehen Gruppen von kleineren Kindern bewundernd um die kühnen Angler herum und beobachten die verendenden Tierchen. Ich hatte Gelegenheit zu bemerken, wie einige Jungen

täglich mit dem Tesching in die Wälder zogen und zurückkamen mit Federn von Singvögeln. Sie bewiesen ihre männliche Stärke und Geschicklichkeit damit, daß sie am Schlusse der Ferien die erbeuteten Federn zählten und den zum Sieger erklärten, der am meisten hatte. Dabei war ausgemacht, daß man jedem erschossenen Vogel nur eine Feder ausziehen dürfe.

Man kann es den Knaben gewiß nicht verargen, wenn sie in einer gewissen Zeit sich in die Indianergeschichten hineinversetzen und als kühne Helden fühlen. Jene Sorte von Ausartung geschieht meist ohne Wissen der Eltern oder wird zu spät durchschaut, sonst würde sie freilich mehr verhindert werden. Das Schlimme ist aber, daß die Ferien mehr Freiheit bieten oder vielmehr, daß für diese Freiheit die richtige Anleitung fehlt.

Man könnte sagen, es unternehme ja nur ein kleiner Teil der Eltern mit den Kindern in den Ferien Reisen. Für die höheren Schulen, namentlich die der größeren Städte, ist diese Behauptung nicht richtig. Aber es passen mit entsprechender Abänderung jene Bemerkungen auch für die daheim bleibenden Kinder. Die Eltern sind gewohnt, während der Schulzeit auf die Kinder nicht acht zu geben, auch nachmittags und abends sind diese durch Schularbeiten entweder geraume Zeit in Anspruch genommen oder werden doch von den Gedanken beeinflußt. Während der Ferien aber soll das anders sein. Die Kinder sollen mehr Freiheit haben, auf die Straße, in den Garten, auf Ausflüge gehen. Die Eltern aber können deshalb ihre gewohnte Lebensweise nicht ändern. Befinden sich unter den Freunden der Kinder schlechte Elemente, so lernen dies die Eltern nicht recht kennen, die schlechte Einwirkung erfolgt hinter dem Rücken. Herumtreiben in Wald und Feld, Baden im Freien usw. sind in kleineren Städten möglich, werden ja auch mit Recht von den Eltern der Gesundheit und Erholung wegen gewünscht. Ein großer Teil der Übelstände, die man auf den Reisen und in den Kurorten findet, sind auch dabei möglich und gewöhnlich.

Kann die Schule etwas dagegen tun? Man wird unwillkürlich nach ihr schauen, da man kaum erwarten darf, daß die Eltern für die Ferien ihre Lebensweise zugunsten der Erziehung ändern und sich selbst die Ferien — wie die meisten sagen würden — verderben werden. Sollen wir hoffen, daß die Eltern auf den Standpunkt kommen werden, die Wichtigkeit einer richtigen Beaufsichtigung und Anleitung einzusehen und dem ihre Bequemlichkeit und Erholung nachzusetzen? Solange wir nicht die Hoffnung haben, daß die Mehrzahl der Eltern überhaupt das Erziehen lernen und einsehen, jeder müsse der künftigen oder gegenwärtigen eigenen Kinder wegen Pädagogik betreiben, so lange haben wir auch keine Aussicht auf solche Einrichtung der Ferien durch die Eltern selbst. Allerdings sollte darauf hingearbeitet werden, alle Menschen allmählich zu besseren Erziehern zu machen.[1]) Aber dieses Ziel ist nicht rasch

---

[1]) S. Friedrich Kurt Geißler: Lehrt erziehen! Berlin 1892; Der Krieg und die sozialen Sünden, Jena 1905; Das Willensproblem, Vierteljahrsschr. f. wiss. Philos. XXXI 3 u. a., und meine Aufsätze: Die Förderung der allgem. Erziehung durch Nichtpädagogen, Pädag.

zu erreichen, das würde im allerbesten Falle Generationen hindurch währen. Den pädagogischen Übelständen der Ferien sucht man einstweilen auf anderen Wegen zu begegnen. Man errichtet Ferienheime in schönen Waldgegenden, natürlich unter Aufsicht eines Lehrers, einer Lehrerin oder noch besser gleichzeitig auch unter ärztlicher Kontrolle. Es kann auf diesem Wege zweifellos viel Gutes bewirkt werden. Freilich geht dabei für die beaufsichtigenden Lehrkräfte die eigentliche Ferienerholung verloren. Zwar kann man die Aufgabe sehr verschieden auffassen; man kann sie äußerlich erfüllen, indem man nur acht gibt, daß kein Unglück geschieht, die Kinder rechtzeitig zu Bett gehen, keine groben Ausschreitungen vorkommen, kurz daß keine direkten Klagen hernach möglich oder zu erwarten sind. Man könnte aber diese Aufgabe auch ganz anders erfassen, nämlich sie in nahen Zusammenhang mit jener Erziehungsidee bringen. Dann ist es freilich für die Lehrkräfte eine Zeit angestrengter Arbeit, und sie müßte als solche betrachtet, anerkannt und honoriert werden. Es müßten auch den Betreffenden dafür andere wirkliche Ferien zugebilligt werden. Auch genügt nicht eine Lehrkraft für eine große Schar. Gewiß würde ich auf das wärmste derartige Einrichtungen begrüßen. Die betreffenden Lehrkräfte müßten es als ihre Aufgabe betrachten, die Kinder fortwährend anzuregen zum richtigen Umgange mit den kleineren. Kinder, die selbst noch jung sind, namentlich kleine Mädchen, kann man sehr wohl dahin bringen, daß sie mit Lust und Liebe die noch kleineren beaufsichtigen und anleiten, wie ihre Puppen, die sie fast von Geburt an lieben und gewissermaßen als ihre Kinder betrachten. Auch bei Knaben ist etwas Derartiges nicht unerhört. Knaben in etwas höherem Alter schwärmen sogar sehr für die Verhältnisse des Anführens (Indianerhäuptling usw.) und Gehorchens. Selbstverständlich gehört ein geschickter Lehrer dazu, um diese Anleitung weder trocken pädagogisch, noch auch wertlos nach Indianerart ausfallen zu lassen. Die Lehrkräfte ihrerseits müssen fortwährend kontrollieren, darüber mit den älteren Kindern sprechen, kurz sie haben nicht etwa erleichterte Arbeit. Haben sie freilich eine Anzahl von ziemlich großen Kindern schon mehrfach in den Ferien mitgehabt, so vermögen sie dieselben hier und da auch so zu benutzen, daß ihre eigene Arbeit etwas erleichtert wird. Aber sie müssen immer bedenken, daß die Kinder dabei nicht verantwortlich sind, sondern lernen sollen.

Ähnlich wäre es mit kleinen Wanderungen und Reisen, welche Schüler während der Ferien, auch während der kleineren, z. B. zu Pfingsten, unternehmen könnten. Auch bei dieser Gelegenheit würden die begleitenden Lehrer eine tüchtige Arbeit haben, und die Ferien müßten als Arbeitszeit von den Behörden anerkannt und behandelt werden. Nicht selten auch unternehmen Brüder mit-

Warte XV 1, 1908; Über Vorbedingungen beim hygien. soz. Fortschritte, Bl. f. Volksgesundheitspflege VIII 4. 5, 1908; Erz. u. Weltanschauung, Pädag. Studien XXVIII 6; Anleitung zur hygien. Erz., Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1908; Pädag. Rückfälle durch Erinnerungsbilder, Frauenbildung VII, Teubner 1908; vgl. auch: Pädag. hygien. Betracht. f. Schulausflüge, Neue Jahrbücher II, XX 6, 1907.

einander kleinere Wanderungen; und bei leidlich guter Erziehung ist die Idee einer Ferienwanderung von mehreren Knaben zusammen mit einem oder einigen verständigen älteren, denen das Kommando übertragen wird, nicht übel. Derartiges wird immer mehr möglich sein, je mehr sich jene allgemeinen Erziehungsideen einbürgern und je mehr die Knaben und Mädchen schon auf der Schule Begriffe von der Wichtigkeit der Erziehung bekommen. Das Schlimmste beim Ferienunternehmen und -Aufenthalt ist immer, daß es der Jugend an einer Tätigkeit fehlt, die sie nicht als Schulzwang, sondern als Vergnügen ansieht und mit Eifer und Interesse unternimmt. Die Einrichtung von Ferienheimen, selbst wenn denselben eine höhere Bedeutung durch jene Erziehungszwecke beigelegt wird, wird sich wie bisher mehr auf die weniger bemittelten Kreise und die entsprechenden Schulen erstrecken. Die Bemittelteren, die meisten Eltern von Kindern höherer Schulen wollen in den Ferien ihre Familien zusammenhaben und die Kinder mitnehmen. Wenn sie auch nicht fähig sind und wenig Lust verspüren, sich mit deren Erziehung besonders abzugeben, so wollen sie die Kinder doch sehen, wollen beobachten, wie sie sich erholen usw. Wäre man erst soweit, daß von seiten der Schule die älteren Kinder Freude an der Anleitung der Kleinen erhalten hätten, so würden sich auch überall in den Badeörtern größere Kinder finden, die bei den Zusammenkünften einen guten führenden Einfluß ausüben. Soweit sind wir aber noch lange nicht. Dazu gehört erst, daß die Behörden solche pädagogische Anleitung allgemein einführen und daß diese neue Seite der Schulpädagogik schon geraume Zeit wirksam ist. Leichter und in allen Fällen nützlich erscheinen mir die folgenden Ferienvorschläge. Es sind mir mehrfach auf frühere Vorschläge hin (z. B. bez. der Schulausflüge Neue Jahrb. XX 6, 1907) Zuschriften zugegangen; es würde uns sehr erfreuen, wenn auch bez. dieses Themas Äußerungen zustimmender, ergänzender oder kritischer Art einliefen (nach Ebikon bei Luzern, Schweiz, Institut Waldheim), und zwar recht viele: weil wir hoffen, daß dadurch das Werk innerlich und äußerlich gefördert werden würde. Insbesondere sind wir sehr dankbar für verschiedene Zuschriften von Direktoren deutscher höherer Lehranstalten; doch werden wir auch gern, wie bisher, Anfragen aus dem fernen Auslande nähertreten.

Die nach Beschäftigung suchende Jugend in den Badeörtern schließt sich, wie ich aus langer eigener Erfahrung weiß, stets mit Vergnügen da an, findet sich meist sofort zahlreich zusammen, wo es irgend etwas für die Jugend Interessantes zu tun gibt, Festungsbau, Botanisieren, Steinsammeln. Natürlich will die Jugend hier nicht arbeiten in der Art, wie es während der Schulzeit nach strenger Vorschrift geschah; sie will Ferien haben, mit dem Bewußtsein der Freiheit, der ausschließlich eigenen Lust teilnehmen oder nicht teilnehmen, d. h. nicht teilzunehmen brauchen. Pedantische Lehrer oder Lehrerinnen finden nicht viel Anklang, wenn sie es nach Art der Schulzucht — ich meine einer auch sonst nicht gerade wünschenswerten, durch äußere Mittel erreichten strengen Disziplin und Erzwingung der Aufmerksamkeit — anfangen. Ganz anders, wenn man versteht, ohne Zwang solche Dinge zu unternehmen, welche ihnen

Vergnügen machen. Dann kommen sie von selbst und sind froh, wenn sie überhaupt mitschaffen dürfen. Wer nun derartiges in den Badeorten unternimmt, muß es verstehen und unbemerkt seinen höheren pädagogischen Zielen dabei nachgehen. Also es sind Fachleute, Sachverständige dazu nötig, und zwar nicht einfach irgendwelche Lehrer und Lehrerinnen, sondern solche, welche lebhaftes Streben und Lust haben, und welche sich speziell mit dieser Art von Pädagogik beschäftigt haben und beschäftigen wollen.

Es dürfte gelegentlich unter den bejahrteren Lehrern solche geben, die mit ihrer Familie in ein Bad, einen Kurort oder sonst besuchten Ferienaufenthalt reisen und Lust hätten, sich selbst der folgenden Aufgabe zu unterziehen. Doch würde ich hierauf in keiner Weise rechnen. Denn die vollkommene Ferienerholung ist meist für sie sehr nötig, und diese würde durch solche Tätigkeit stark beeinträchtigt werden. Aber es gibt an allen Schulen Lehramtskandidaten oder jüngere Hilfslehrer, welche sich für diese Idee interessieren würden; sie wären auch gewiß fähig, wenn sie Eifer haben, dieses Amt während der Ferien mit Nutzen auszufüllen. Man kann nicht verlangen, daß sie es ohne eigenen Nutzen übernehmen; der ideelle Nutzen, den ihnen die Beschäftigung für ihre eigene pädagogische Erfahrung gewährt, genügt nicht. Wenn es aber erreicht würde, daß die besseren Kurorte einem dazu empfohlenen jungen Lehrer freien Aufenthalt gewährten, freies Logis und freie Kost im Kurhause, so würde gewiß mancher nicht ungern diesen Ferienaufenthalt wählen und würde immerhin doch auch eine Art von Erholung dabei finden. Er ist im allgemeinen nicht so angestrengt wie die vollbeschäftigten Lehrer. Es gehen ja so wie so manche jüngeren Lehrer gern an einen schönen Ort, wenn sie es umsonst haben und dafür eine mäßige und immerhin nicht unangenehme Tätigkeit übernehmen. Ich schlage darum vor, daß der Direktor jeder größeren Lehranstalt, wenn die Ferien heranrücken und er erfahren hat, wohin eine größere Anzahl von Schülern der Schule mit ihren Eltern in den Ferien gehen wollen, oder auch ohne das, an einen besuchten Ferienort, der ihm nahe liegt oder selbst bekannt ist, eine Anfrage folgender Art richtet:

Direktor de. . . . . . . in . . . . . .

An die verehrliche Kurdirektion von . . . . . richte ich die ergebene Anfrage, ob dieselbe nicht im Interesse der Badegäste, insbesondere der Kinder derselben, auch im Interesse des Badeortes selbst und einer gemeinnützigen pädagogischen Einrichtung, für die Ferien eine Stelle für einen Lehrer einrichten will. Dieser müßte ein seiner gesellschaftlichen Stellung angemessenes Logis und Verpflegung (Pension) umsonst haben, würde dafür aber die Aufgabe übernehmen, für die in den Kurort kommende Jugend passende Unterhaltung und pädagogisch richtige Anleitung zum Spiel, zu Partien usw. zu veranstalten. Gewiß würde dies nicht nur für die Jugend nützlich und anziehend sein, sondern ebensosehr für die Eltern, welche ihre Kinder dann in Ihrem Kurorte gut aufgehoben wissen. Auf eine baldgefällige Antwort Ihrerseits würde ich alsdann eine entsprechende Anfrage an eine passende Lehrkraft richten und Ihnen rechtzeitig

Nachricht geben. Auch würde ich gern Kindern und Eltern Auskunft darüber geben, daß solche Einrichtung in Ihrem Orte getroffen wird.

Hochachtungsvoll

. . . .

Es hätte sicherlich keine Schwierigkeit für die Direktoren, durch eine Anfrage bei der Schulbehörde hierzu die Zustimmung zu erhalten. Es würde auch nichts schaden, wenn die Lehrer frühzeitig von den Absichten der Eltern hinsichtlich der Ferienreisen Kenntnis erhielten. Gar bald würden Schüler wie Schülerinnen von selbst bei den Lehrern Anfragen stellen, wohin etwa der Lehrer oder die Lehrerin in den Ferien gehen würden, sobald sie nur einmal erlebt oder gehört haben, welchen Reiz ein solcher Ferienaufenthalt hat. Natürlich könnten auch statt dessen je nach Umständen Wanderungen unter Leitung eines Lehrers unternommen werden. Es würden sich auch dazu jüngere Lehrkräfte finden, falls der Beitrag der beteiligten Schüler derartig bemessen würde, daß dem Lehrer die Reise nichts kostet, er sich im Gegenteil dabei Bequemlichkeit und gute Pflege bieten und eine weitere Fahrt in eine Gegend unternehmen kann, die ihm sonst zu viele Bahnkosten verursacht hätte. Am meisten Aussicht auf allgemeinere Einführung hätte aber wohl die Einrichtung einer pädagogischen Kraft während der größeren Ferien an besseren Badeorten der See und der Gebirge. So gut wie es jetzt in den meisten solchen Orten eine Art von Reuniondirektor oder Vergnügungsrat gibt, wofür die Kurdirektion Mittel hergibt, so gut oder vielmehr mit mehr Recht und Nutzen könnte wenigstens für die Ferienzeit künftig nach allgemeiner Sitte ein pädagogischer Spielleiter engagiert werden. Es wäre nicht aussichtslos, diese Einrichtung bald zur Verbreitung zu bringen, es genügte dazu, daß eine große Anzahl von Direktoren die erwähnten Schritte täten, indem sie sich z. B. zunächst an die Verwaltungen der ihnen am nächsten gelegenen Orte wendeten. Die betreffenden Anfragen würden natürlich als Amtsbriefe gelten. Vielleicht findet auch mancher an der ganzen Sache so viel Interesse, daß er persönlich die Anregung an dem Orte gibt, den er selbst besucht oder den einer seiner jüngeren Lehrer aus eigenem Aufenthalte kennt.

Sehr wichtig ist die Ausbildung der dazu berufenen Lehrkräfte. Es ist nicht selbstverständlich, daß dies jeder Lehrer oder jede Lehrerin gleich gut versteht. Auch dazu gehört Erfahrung und eine besondere pädagogische Überlegung, auch ein besonderes Geschick und besondere Freude an solcher Tätigkeit. Meines Wissens gibt es ein Buch für solche Beschäftigungen noch nicht. Darum möchte ich versuchen, hier wenigstens einige Vorschläge nach meinen eigenen Erfahrungen mitzuteilen. Ich habe mich nicht selten früher auf eigene Hand in Badeorten solcher Aufgabe zu meinem Vergnügen unterzogen und sehr rasch die Jugend um mich versammelt, ohne besondere Ankündigung. Damit will ich aber nicht sagen, daß die Ankündigung seitens der Kurdirektion und die Mitteilung an die Eltern seitens der Schule überflüssig wäre. Im Gegenteile. Was einmal ein einzelner Mensch unternimmt, findet noch nicht gleich Nachahmung; es erhält auch das Ganze einen Anstrich von gebührender Wichtig-

keit und Allgemeinheit, wenn es auf dem angedeuteten Wege gemacht wird. Und es hängt diese Ferieneinrichtung insofern auch mit der allgemeinen Verbesserung der Erziehung zusammen, als selbst ein solcher Ferienaufenthalt von den pädagogischen Leitern dazu benutzt werden kann und benutzt werden soll, die größeren Kinder zur pädagogischen Aufsicht und zur pädagogischen Anleitung der jüngeren heranzubilden. Dabei findet ein praktischer pädagogischer Unterricht statt, ohne daß ein solcher Namen in den Mund genommen zu werden braucht. Ich brauche kaum hinzuzusetzen, daß auch eine hygienische Anleitung und Belehrung damit verbunden werden kann. Leicht wird sich die Gelegenheit bieten, daß die Schulärzte sich mit jenen jüngeren Lehrern in Verbindung setzen, und namentlich die naturwissenschaftlichen Lehramtskandidaten werden es gern als einen Teil ihrer Ausbildung betrachten, hygienische Besprechungen, Anfragen usw. einzuführen. Vielleicht wäre es auch möglich, die Angelegenheit dann und wann mit zum Gegenstand einer Schulkonferenz zu machen, an der ein Schularzt bez. bei Mädchenschulen eine Ärztin teilnimmt. Man verzeihe, wenn das Folgende nur flüchtige Andeutungen werden. Ich will bei anderer Gelegenheit Ausführliches zu liefern suchen und bin für jede an mich gerichtete Mitteilung dankbar.

Für die kleinen Kinder

sind Bewegungsspiele, Turnübungen usw. vorzuschlagen. Es macht denselben z. B. große Freude, Zirkus zu spielen. Sie müssen dazu selbst einen Platz eben machen und rings herum Wälle aufwerfen für die Sitze der Zuschauer. So etwas tun Kleine, aber auch Größere sehr gern, wenn jemand da ist, der anleitet, hilft und lobt. Leicht kann der Lehrer dann auch Größere anstellen als Oberaufseher oder Baumeister, denen eine Anzahl von Kleineren zugeteilt wird. Die Pferdedarsteller unter den Kleinen bekommen Büschel von Gras auf den Kopf, die übrigen kostümieren sich, indem sie ihre Schürzen als Mäntel umbinden, die Jacken verkehrt anziehen usw. Wer Kinder in diesem jugendlichen Alter kennt, weiß, wie wenig dazu gehört, um allgemeines Vergnügen, Heiterkeit und Eifer zu erregen.

Im Sande bauen kleine Kinder gern Gräben, Teiche, legen Gärten an, bepflanzen sie mit den anderswoher geholten wilden Blumen, lassen Wasser hinein usw. Der Leiter muß vor allem darauf achten, daß die Stellen richtig gewählt werden und daß auch alle genügend ihre Arbeit verteilen.

Großes Interesse hat immer ein Kaufladen. Ladentische werden aus Sand hergestellt, als Verkaufsmaterial sind Steine und vieles andere verwendbar. Auch können kleine Marktbuden gebaut werden aus dürren Ästen, die man aus dem Walde holt. Es werden besondere Züge veranstaltet, um das Material herbeizuholen. Wagen werden irgendwie zum Schleifen usw. zurechtgemacht, mit Vergnügen werden auch die Puppenwagen benutzt, eventuell auch die Puppen scheinbar zu solcher Tätigkeit angehalten. Altes Schilf leistet recht gute Dienste zum Hüttenbau, wenn nur Kinder dabei sind, die zu spielen verstehen, und wenn der Leiter zu beschäftigen weiß. Gar bald kann er sich

dazusetzen und dem munteren Treiben zuschauen, aber freilich, er muß zugegen sein und von neuem anregen, auch sein Augenmerk auf die eigentlich pädagogischen Fragen, auf die Art des Sichvertragens usw. richten.

Wenn von der Kurdirektion in der oben genannten Art diese Unterhaltung der Kinder begünstigt wird, so wird sie dem Leiter auch gern ein Lokal zur Verfügung stellen, in dem an trüben Tagen gespielt werden kann. Dort werden Geschichten erzählt von dem Leben der Wassertiere, der Tiere im Walde, der Möven, Frösche usw. Es werden mit dem zu anderer Zeit geholten Material Körbchen geflochten, die wieder beim Ladenspiel benutzt werden können. Aus bunten Läppchen und Tannenreisern verfertigt man Fahnen für die Sandburgen, aus Papier und Pappe oder Holz baut man Schiffe für die Seen und kleinen Kanäle, die an anderen Tagen womöglich selbst gegraben und mit Wasser gefüllt sind. Auch Schaufeln, Behälter usw. werden hergestellt aus gesammelten Blechschächtelchen der Automaten. Wenn die Kinder nur erst einmal wissen, daß bei diesen gemeinsamen Beschäftigungen allerlei Abfall gut verwendet werden kann, so sammeln sie mit Vergnügen schon zu Haus vor den Ferien Vorrat und nehmen ihn mit. Besonders nützlich sind Zigarrenkisten und Garnrollen; ein geschickter junger Lehrer der Physik vermag die Kinder anzuleiten, aus solchen Dingen die interessantesten Sachen (Apparate, Mühlen usw.) herzustellen. Bald regt sich die Erfindungslust und der Wetteifer der Kleinen, und es ist erstaunlich, was manche Kinder dann von selbst zustande bringen und mit Freude den Großen zeigen, die dafür ein Auge haben.

Knaben von 9—12 Jahren

Für sie eignet sich wiederum das Bauen von Burgen, Anlegen von Gräben in besserer Art, z. B. mit Auspflastern, das Bauen von unterirdischen, befestigten Gängen (die damit verbundene Vorstellung der Heimlichkeit macht den Kindern großes Vergnügen und erinnert sie an die mittelalterlichen Burgen, von denen sie bereits gelesen haben oder von denen der Lehrer erzählt), die Herstellung von Zugbrücken. Ein andermal kann die Insel Robinsons nachgeahmt werden, Schilf dient zur Errichtung von Hütten für ihn und die Tiere. Ist man an der See, so gewährt die Nachahmung eines Fischerdorfes im kleinen vielen Reiz, regt auch zur genauen Beobachtung der Lage und Einrichtung der Häuser an. Es werden Netze beschafft und getrocknet, Boote an den künstlichen Strand gelegt, Buchten müssen zur Sicherung gegen den Sturm dienen, auch ein kleiner Landungssteg soll das Anlegen von etwas größeren Schiffen erleichtern. Schon kann man mit Bauwerken beginnen, die physikalisches Interesse haben, z. B. mit einer Windmühle, die möglichst der Wirklichkeit nachgeahmt wird. Eine gemeinsame Partie zur Besichtigung einer großen Windmühle veranlaßt die Jugend, in viel gründlicherer Art zu besichtigen und zu beobachten, als es sonst geschehen würde. Die Kinder fragen dann ganz von selbst und haben bei der Belehrung nicht den Eindruck, wie oft in der Schule, daß es ein Zwang sei. Sind dazu die Kleinen noch nicht fähig, so dürfen sie Aussichtstürme oder Leuchttürme herstellen und können ihre Ge-

schicklichkeit beweisen, indem sie möglichst hohe Türme bauen, die doch nicht einstürzen. Wer den höchsten zustande bringt, hat gewonnen und darf als Baumeister den Vorschlag für irgend ein neues Unternehmen machen.

Wenn der Lehrer die Knaben dabei richtig belehrt und auf die Gefahren aufmerksam macht, so kann auch ein Schießen mit Schilfpfeilen stattfinden. Es ist besser, die Jugend lernt dergleichen unter Aufsicht, als — was doch immer geschieht — sie versucht es auf eigene Faust. Dabei ereignen sich oft Unglücksfälle, während man die Knaben so einführen und gewöhnen kann, daß sie eine Unvorsichtigkeit sogar als eine Art Schande, als Dummheit betrachten. Auch hierbei ist es möglich die Größeren zu Anführern der Kleinen zu machen, so in beiden das Gefühl einer vernünftigen Vorsicht wachzurufen, gleichzeitig aber auch einen Grund zu leichteren pädagogischen Fähigkeiten zu legen. Auch für dieses Alter eignen sich die Regentage zur Beratung, zum Plänemachen, zur Herstellung des Materiales; sogar künstliche Steine aus Kalk und Sand lassen sich an vielen Orten fabrizieren, wenn ein Kalkwerk in der Nähe ist oder der Lehrer sich mit irgend einem Baugeschäfte der Gegend in Verbindung setzt; und wo fehlt es wohl an irgend einem Neubau, der so wie so Kalk haben muß? Auch dabei werden die Kinder auf die Gefahren und die interessanten Prozesse des Kalklöschens aufmerksam gemacht, und zwar in einer so vernünftigen Weise, daß sie nicht, wie sonst so oft, auf die Idee verfallen, selbst einmal durch Füllen einer Flasche und Eingraben eine Explosion zu veranstalten. Ein Naturgeschichtslehrer kann nicht leicht in Verlegenheit um Stoff für seine Unterhaltungen bei Regenwetter kommen. Er kann auch freiwillige Aufgaben stellen, z. B. Beobachtungen an Ameisen und anderen Tieren, und kann kleine Preise aussetzen für die, welche nachher am besten darüber berichten können. Doch ist es nicht nötig, nur durch äußere Belohnungen den Wetteifer anzustacheln. Vielen Knaben genügt schon die Ehre, daß sie als Sieger in irgend einer Sache von allen zusammen ein Hoch bekommen: 'Ernst So und So hat es am besten gemacht. Also' — so sagt der Lehrer — 'Ernst soll leben hoch! Hoch! Hoch!' Für die Zeit, in der man Cäsar liest oder in der man von früheren Zeiten der Erde spricht, eignet sich die Herstellung eines römischen Lagers (natürlich wird das besonders gern ein Philologe wählen), oder von Pfahlbauten in einer künstlichen Vertiefung, die nachher mittels Verbindung mit einem Bache, Teiche oder dem Meere gefüllt wird. An bergigen Orten findet man immer einen Bach mit etwas Gefälle; dort können Wassermühlen hergestellt werden, welche wirklich getrieben werden. Kindern ohne Lehrer wird das natürlich meist zu sauer, ihr Eifer erlahmt. Ganz anders bei solcher Führung und bei gemeinsamer Arbeit und dem dabei hervortretenden Wetteifer. Sind Kinder dabei, die im voraus wußten, was man in den Ferien tun wird, so können sie schon alte Räder usw. gesammelt und mitgebracht haben.

Ältere Kinder

Es wird kaum nötig sein, hier Vorschläge zu machen. Jeder Physiklehrer wenigstens wird bald über einen Reichtum von Vorschlägen verfügen, und die

Knaben, auch Mädchen werden ihm so viele eigene Vorschläge machen, daß er sie benutzen kann. Natürlich spielen hier botanische, zoologische und geologische Exkursionen eine Rolle. Es ist nicht notwendig, daß der Lehrer stets dabei ist. Zunächst freilich muß er seine Kinder kennen lernen. Seine Hauptarbeit besteht darin, zu gewissen Zeiten, z. B. bei Regenwetter oder wenn die Kleinen mit Spielen genügend beschäftigt sind, die besseren und älteren Elemente pädagogisch zu unterweisen, ihnen Ratschläge und Fragen zu stellen, so daß sie bei ihren kleineren, dann zu unternehmenden Spaziergängen die ihnen zugeteilten jüngeren Kinder gern anleiten und darüber hinterher Bericht erstatten können. Die Hauptsache ist immer die geistige Anregung. Man muß zu tun haben und zwar Arbeit, die gern getan wird und also von den Kindern gar nicht als Arbeit, sondern als Vergnügen empfunden wird. Dann werden die Dummheiten von selbst aufhören. Beim Sand- und Häuserbau bereits werden in der ersten Zeit aus den Kindern Baumeister, Oberbaumeister und Gesellen ausgewählt; der Lehrer kann bald erkennen, ob die Betreffenden wirklich Lust haben, den Kleinen gegenüber die Vernünftigen zu sein. Ebenso werden für kleine Partien Anführer ernannt. Knaben machen auch gern einen militärischen Ausflug, ein kleines Manöver. Dabei muß zuerst oder immer der Lehrer der Oberfeldherr sein. Er muß zuerst auch alle beobachten können. Bald aber wird er diese und jene Gruppe auch auf bestimmte Zeit irgendwohin allein ziehen lassen. Dies wird um so besser geschehen können, je mehr er sich mit diesen und jenen Badegästen und mit den Eltern bekannt macht und sie bittet, ihm Nachricht darüber zu geben, wie sich die Kinder hier oder dort, wohin sie geschickt sind, aufgeführt haben. Das brauchen die Kinder selbst nicht zu erfahren, und es ist keine große Mühe für die Eltern oder Erwachsenen. Der Lehrer ist so nicht stets an die Kinder gebunden, er kann ganz wohl in beschränktem Maße das Badeleben genießen und sich mit Erwachsenen unterhalten und bekannt machen. Das ist sogar, wie man sieht, nützlich für seine Tätigkeit. Er kann auch Nutzen stiften, indem er in taktvoller Weise die Eltern, wenn sie selbst fragen, auf diese oder jene Eigenschaft ihrer Kinder aufmerksam macht und ihnen einen kleinen Rat für die Zukunft gibt. Natürlich muß hier alle Pedanterie ferngehalten werden, mit der Zeit aber wird auch der Lehrer hierdurch guten Einfluß auf die Erziehung der Jugend gewinnen und mehr Fühlung mit den Elternhäusern haben, als es bisher möglich ist.

Der Ferienlehrer soll seine Aufgabe nicht für unwichtig halten. Er wird bald ganz von selbst auch während der Schulzeit an die Ferien denken, sich eine kleine Sammlung von passenden Gegenständen anlegen, nämlich von solchen, die erfahrungsgemäß von den Kindern nicht richtig oder reichlich genug beschafft werden (Stricknadeln, Holzstäbe, Eisen, Draht, Rollen, Film- und Garnrollen, Knöpfe, Pfropfen, Riemen, Fäden, alte Uhrwerke, Nägel, Fleischextraktbüchsen, Kartonpapier, Flicken in verschiedenen Farben), kurz von Dingen, die man schon bei den Fröbelspielen viel gebraucht, die aber auch von einem praktischen Physiklehrer oft benutzt werden. Laubsäge und Handwerkszeug, Spaten

und Botanisierbüchse werden sicher von den Kindern alsbald mitgebracht oder nachgeholt werden.

K. Geißler hat längst darauf aufmerksam gemacht, daß die Einrichtung Pestalozzis, sich größere Kinder zu Gehilfen zu nehmen, die dieser aus Not machte, weil ihm Lehrer fehlten, mit voller Absicht allgemein benutzt werden sollte, und zwar nicht, um die Kinder durch ältere eigentlich unterrichten zu lassen, sondern um ihnen den richtigen Umgang, kurz die Erziehungstätigkeit schon in der Jugend praktisch beizubringen und zur Gewohnheit zu machen. Das schädigt nicht etwa den kindlichen Sinn und die Freude am kindlichen Leben: pedantisch darf es eben nicht betrieben werden. Das Spielen mit der Puppe schädigt wahrlich nicht die Spielfreude des kleinen oder auch des großen Mädchens. Der Umgang und das Behüten kleiner Kinder ist für das heranwachsende Mädchen ebensogut eine Lust, ein Spiel wie ein Beruf. Hier gibt es keine scharfe Grenze zwischen Beruf und Vergnügen, zwischen Spiel und Arbeit. Jeder Pädagoge weiß logisch wohl anzugeben, wieso sich Spiel und Arbeit unterscheiden. Aber wenn das Wesentliche der Arbeit, das Erreichen eines Zieles, beim Spiele ohne eine besondere Vorschrift oder Absicht aus bloßer Lust an einem regelmäßigen und nicht jeden Augenblick abgebrochenen Spiele zustande kommt, so ist auch bereits der Übergang von Spiel zur Arbeit da. Die Arbeit — das wünschen wohl alle Schulpädagogen — sollte mehr als heute die Freude des Spielens an sich tragen. Die Arbeit könnte auf diesem Wege allmählich mehr aus Freude und Gewohnheit getan werden anstatt aus Zwang und mit einer gewissen Schulfurcht. Und das Spiel, das so allmählich in Arbeit oder nützliche Tätigkeit übergeht und sich von den Dummheiten mehr fernhält, würde von selbst in seinem Wesen der Arbeit mehr ähneln. Gäbe es doch ein Ideal des Lebens, bei dem die Arbeit wie das Spiel, das Alter wie die Kindheit, die Schule wie die Ferienzeit wäre! Dahin kann es völlig nie kommen, aber eine Annäherung an dies Ideal z. B. bei der Beschäftigung der Kinder in den Schulferien wäre zugleich ein allgemeiner pädagogischer Fortschritt, würde Familie und Schule, Eltern und Lehrer einander näherbringen; und es würde zugleich — was viel mehr heißt — einen kleinen Schritt bedeuten auf dem Wege der ethischen Besserung der Menschheit und der Erhöhung ihres Glückes.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Georg Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. VII, 296 S. Leipzig, B. G. Teubner 1907. Geh. M. 3.20, in Leinwand geb. M. 4.—.

Die zehn Aufsätze, welche Kerschensteiner unter dem Titel 'Grundfragen der Schulorganisation' zu einem Buche vereinigt hat, sind größtenteils Vorträge, in den Jahren 1902—7 in verschiedenen Städten Deutschlands und bei unterschiedlichen Gelegenheiten gehalten. Nur drei sind von vornherein in Zeitschriften veröffentlicht worden. Die Mannigfaltigkeit der Themata entspricht der Vielseitigkeit des Wirkungskreises des verdienten Münchener Stadtschulrates. Neben Volksschule, Fortbildungsschule und höherer Schule ist auch 'Lehrerbildung', 'Berufs- oder Allgemeinbildung', 'Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert' Gegenstand der Darstellung. Aber dieser bunten Zusammenstellung fehlt nicht der gemeinsame Grundton der Farbe. Die innere Einheitlichkeit beruht in den Erziehungsgrundsätzen, die wir wohl als das pädagogische Bekenntnis K.s bezeichnen können. Es läßt sich in den drei Kernsätzen formulieren: 1. 'Eines recht wissen und ausüben, gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen' (Goethe). 2. Das wertvollste Wissen ist das, welches der Schüler erarbeitet (Erfahrungswissen), nicht das, welches er durch Mitteilung lernt (Buchwissen). 3. Die staatsbürgerliche Erziehung bleibt die höchste Aufgabe jeder Art von Schule.

Alle diese Gedanken sind nicht neu. Auch die erste Wahrheit hat weder Goethe entdeckt noch Plinius, der seinen Freund mahnt, *multum, non multa* zu lesen. Indes sie kann nicht oft genug betont werden in einer Zeit, da besonders die höhere Schule schier ertrinken muß unter der Hochflut der Bildungsströme, die sich von allen Seiten in ihr Räderwerk ergießen; da wir uns vergeblich abmühen, durch Kanäle und Wehre einen nutzbaren Wasserstand zu erzielen, statt entschlossen diese oder jene Quelle ganz zu verstopfen. Erst wenn wir uns allgemein daran gewöhnen, zwischen Wissen und Bildung zu unterscheiden; wenn wir diese nicht nach der Oberfläche äußerer Kenntnisse, sondern nach der Tiefe bemessen, in der ein Charakter wurzelt[1]); wenn wir die geläufige Behauptung, dies oder jenes Wissensgebiet gehöre 'zur allgemeinen Bildung' und darum in den Lehrplan der höheren Schule, als eine Grundverkennung ihrer Bildungsaufgabe *a limine* abweisen: dann erst wird der schwere Druck weichen, der noch immer wie ein Alp auf ihr lastet, und neuer Freudigkeit Platz machen.

Diese Gedanken führt K. für alle Schulgattungen durch, für die Fortbildungsschule, die dadurch zur Fachschule wird und als solche in München einen bedeutenden Aufschwung genommen hat; für das Lehrerseminar, an dessen 'sechsunddreißig Brüsten' er selbst einst getrunken, ohne satt zu werden, für die höhere Schule wie für die Volksschule. Am ausführlichsten sind die Aufgaben der Fortbildungsschule behandelt, auf welchem Gebiete K. heute als eine erste Autorität in Deutschland gelten muß. Aber auch seine Ansichten über die Organisation der höheren Schule verdienen allseitige Beachtung.

---

[1]) S. 234: Die wahren Kennzeichen der Bildung sind frische Empfänglichkeit für alles Menschliche, Sicherheit des Urteiles, Selbständigkeit im Erfassen und Durchführen einer Aufgabe. Übereinstimmung von Einsicht, Wille und Handlung.

Wenn auch K., der von Haus aus Vertreter der Mathematik und Naturwissenschaften ist, diesen Zweigen der Wissenschaft einen sehr hohen Allgemeinwert für die Jugendbildung beimißt, so wird die Vorliebe für das eigene Studienfach doch nie zur einseitigen Voreingenommenheit. Vielmehr läßt er jede Disziplin als Bildungszentrum gelten; und so denkt er sich 'neben dem alten humanistischen Gymnasium ein naturwissenschaftliches, ein neusprachliches, ein technisches Gymnasium als völlig gleichwertige Bildungsanstalt... aber nicht ein humanistisch-neusprachlich-naturwissenschaftlich-mathematisches Gymnasium, diesen Mops-Pudel-Dachs-Pinscher gewisser Organisationsdilettanten' (S. 204). Jede dieser Anstalten würde in ihrer einheitlichen Basis der Überbürdung ebenso vorbeugen[1]) wie der Zersplitterung und Oberflächlichkeit, der unvermeidlichen Folgeerscheinung einer 'allseitigen' Bildung. Sie würden ferner in ihrer ausgesprochenen Eigenart der individuellen Befähigung der Jugend in weiterem Maße Rechnung tragen können als unsere heutigen höheren Schulen, unter denen das zur Zeit so beliebte Realgymnasium mit seiner dreifachen Front den Höhepunkt der Charakterlosigkeit darstellt.

Es ist hier nicht der Platz, K.s Vorschlag im einzelnen auf seine Durchführbarkeit zu prüfen. Wohl aber darf es als ein bedeutsames — und glückliches — Auspizium für die Weiterentwicklung des höheren Schulwesens gelten, daß K.s Grundgedanke nicht nur in der von A. Matthias befürworteten Bewegungsfreiheit der Oberklassen bereits eine gewisse praktische Verwirklichung findet, sondern daß wir ihn auch von Pädagogen wesentlich anderer Richtung, wie Paul Cauer, vertreten sehen, der im Kampfe gegen die Einheitsschule schreibt: 'Es kann nicht das Richtige sein, alle neuen Wissenschaften in den überlieferten Lehrplan mit einzuzwängen, sondern was an Wissenschaft neu erwächst und mächtig wird, sollte die Grundlage selbständiger, neu aufzubauender Lehrpläne bilden.'[1])

Soll jede Schule in Zukunft nur von einem Pfeiler getragen werden, so muß dieser tief genug fundiert sein. Dahin zielt der zweite Kernsatz, welcher den Wert der produktiven Arbeit im Gegensatz zur mechanischen auch für die Erziehung betont. Das erinnert uns an die Tendenzen der Kunsterziehungstage, denen K. persönlich nicht fernsteht (S. 48). Aber wenn sich diese wegen der häufigen Einseitigkeit ihrer radikalen Forderungen in der pädagogischen Welt eines sehr geteilten Ansehens erfreuen, so versteht es K., in besonnener Abwägung Altes und Neues abzuschätzen und die neue Lehre in maßvoller Weise für den Unterricht nutzbar zu machen. Welch schöne, klare Würdigung der mechanischen Arbeit lesen wir S. 48; 51; 60 f. bei ihm, der für die Forderung des Erfahrungswissens und des produktiven Könnens eintritt! Und wer wollte denn in Abrede stellen, daß in dem neuen Evangelium wirklich ein erlösender, ein helfender Gedanke stecke? Man braucht nur den Notschrei zu hören, mit dem Gaudig in seinen 'Didaktischen Ketzereien' nach Erziehung zur Selbsttätigkeit für unsere höheren Mädchenschulen verlangt, um das harte, aber nicht ganz unberechtigte Urteil K.s zu verstehen, man müsse sich darüber wundern, 'daß es noch so viele Frauen gibt, die das Denken während ihrer Schulzeit nicht verlernt haben' (S. 62).

Aber auch außerhalb dieser Kultstätte des rezeptiven Lernverfahrens[2]) sollte der Pädagog sich Rechenschaft geben über die

[1]) S. 239: 'Mir erscheint jede Schulorganisation mangelhaft, welche der Jugend nicht gestattet, außer ihren Schulpflichten sich eine freigewählte Pflicht aufzuerlegen, eine aus eigenem Antrieb gesuchte Arbeit energisch und gründlich zu betreiben, sei es eine wissenschaftliche, sei es eine technische, sei es eine künstlerische.'

[1]) Human. Gymnasium 1908 S. 122.

[2]) Statt vieler Beispiele nur eins: der Mißbrauch des mechanischen Gedächtnisses geht vielfach in der höheren Mädchenschule so weit, daß nicht nur biblische Geschichte, sondern auch Weltgeschichte und Geographie aus dem Lehrbuche wörtlich 'auswendig gelernt' wird. Es mag nicht überall so sein. Aber oft genug wird es auch von Lehrerinnen und Lehrern so gutgeheißen!

Bedeutung des paradoxen Satzes, daß derjenige Erzieher der beste ist, der sich im Unterricht am meisten entbehrlich macht. Abgesehen von Mathematik findet K. die produktive Geistesarbeit in der heutigen höheren Knabenschule gepflegt durch die Übersetzungen fremder Klassiker, bisweilen im deutschen Aufsatz und im Zeichnen (S. 62). Am meisten vermißt er das lebendige Selbsterarbeiten auf dem Gebiete, dem es eigentlich am nächsten liegt, in den Naturwissenschaften, für die er Selbstbeobachtung, Laboratorien und Werkstätten, dazu Beschränkung des Stoffes zugunsten der Vertiefung fordert.

K. führt seine Gedanken nicht bis zum Detail eines Lehrplanes aus. Wie sie sich für den Elementarunterricht ins Praktische übertragen lassen, davon gibt Zeugnis eine jüngst erschienene Schrift von W. Wetekamp, Direktor des Werner Siemens-Realgymnasiums zu Schöneberg-Berlin, 'Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres'.[1]) Referent, der die getroffenen Einrichtungen selbst kennen und schätzen gelernt hat, möchte die Lektüre des Büchleins allen dringend empfehlen, die K.s Ideen freundlich gegenüberstehen oder dem Elementarunterricht Interesse entgegenbringen.

Betreffen die ersten beiden organisatorischen Grundgedanken K.s Bildungsumfang und -methode, so bezieht sich der dritte auf den Bildungsinhalt: die Heranbildung des Staatsbürgers soll das Hauptziel jeder Erziehung sein. Diesem Satze von altklassischer Form gibt K. den vollkommensten Inhalt durch die höchste sittliche, in das Christentum hinüberspielende Auffassung. Er denkt bei staatsbürgerlicher Erziehung nicht nur an Einführung in vaterländische Geschichte und Volkswirtschaftslehre, in Gesetz- und Verfassungskunde, sondern hat als Endziel die Entwicklung einer altruistischen Gemeinschaftsgesinnung in der Seele des Schülers im Auge. Nirgends zeigt sich das Organisationstalent K.s glänzender als in den lebensvollen Ausführungen, die er in dieser Beziehung für das Fortbildungsschulwesen macht.[1]) Jeder Lehrer, und nicht zum wenigsten der an der höheren Knabenschule, wird darin fruchtbare Anregung für die Erweckung des Gemeinsamkeitsgefühles und die Erziehung zur Selbstzucht und sittlichen Freiheit finden. Aber eine geradezu eminente Bedeutung für das Gesamtwohl des Staates gewinnen K.s Vorschläge als wirksamstes Erziehungsmittel gegen die Vaterlandsentfremdung eines großen Teiles der deutschen Volksjugend. Denn diese zunehmende Entfremdung läßt sich nicht aufhalten durch den Prunk patriotischer Festfeiern, sondern lediglich durch klaren Einblick in das Gemeinschaftsleben unseres Volkes und durch die Erkenntnis der eigenen staatsbürgerlichen Aufgabe.

Etwas an der Peripherie, wenn auch nicht außerhalb des Rahmens dieser pädagogischen Grundgedanken liegt der Inhalt des achten Aufsatzes 'Eine Aufgabe der Stadtverwaltung', wo K. den Finger auf eine der schlimmsten Wunden des großstädtischen Lebens legt und ausführt, was eine besonnene und weitblickende Stadtverwaltung durch Förderung von Spiel und Turnen, Wandern und Schwimmen für gesunde Körperpflege und sittliche Erziehung der Großstadtjugend tun kann.

Im Hinblick auf die bevorstehende Mädchenschulreform verdient ein Vortrag aus dem Jahre 1902 unsere Beachtung, der die 'zeitgemäße Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule' behandelt. Sie soll nach K. der Vorbereitung auf den natürlichen Beruf des weiblichen Geschlechtes in Haus und Familie dienen und in theoretischem und praktischem Unterricht sich mit den Aufgaben der Haushaltführung, den Aufgaben der Mutter als Erzieherin und drit-

[1]) Mit 13 Tafeln. IV, 45 S. Leipzig, B. G. Teubner 1908. Steif geh. M. 1.80.

[1]) Vgl. besonders Aufsatz 1 und 6 sowie S. 73—76; 220—222. Zugleich sei hingewiesen auf K.s gekrönte Preisschrift 'Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend' und seine Abhandlung über 'Das Fach- und Fortbildungsschulwesen' in Hinneberg, Die Kultur der Gegenwart I 1: Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. XV, 671 S. Leipzig, B. G. Teubner 1906. Geh. M. 16.—, in Leinw. geb. M. 18.—.

tens mit der Stellung der Frau im Staate beschäftigen.

Auch auf diesem Gebiete, auf dem der Zukunft so große Aufgaben bevorstehen, dürften die von K. vertretenen allgemeinen Richtlinien mehr und mehr Anerkennung finden. Die Fortbildungsschule muß zum großen Teil die natürliche Berufserziehung übernehmen, welche die Familie unter den modernen sozialen Verhältnissen leider den Töchtern des Volkes zumeist nicht mehr zu geben vermag. Eine andere Frage ist es, ob dieselben Gesichtspunkte ausschlaggebend sein dürfen für die Organisation der 'Frauenschule', wie sie als Aufsatz auf die zehnjährige höhere Mädchenschule vom preußischen Unterrichtsministerium geplant ist. Auf dem Frauenkongreß zu Kassel (Oktober 1907) fanden die Ansichten von Lina Hilger und Julie von Kästner, welche dieselben Prinzipien, wie sie K. für die Fortsetzung der Volksschule verficht, auch auf die höhere Mädchenschule übertrugen, eine sehr beachtenswerte Entgegnung in dem Vortrage von Lydia Stöcker, welche für Fachanstalten mit festen Zielen eintrat.[1])

K. geht auf diese Frage nicht ein, wenn es auch kaum zweifelhaft sein kann, wie er sie beantworten würde. Dagegen darf nicht unwidersprochen bleiben die Argumentation, mit der er S. 157 mitsamt der Koedukation das Frauenstudium ablehnt: 'Dem Vaterlande ist wenig gedient mit gelehrten Frauen, denen über ihr Studium ihr ganzes eigenartiges Wesen verkümmert ist' usw. Wenn Erziehung und Krankenpflege unbestreitbar in den natürlichen Berufskreis des Weibes gehören, so dürfte sich schwerlich der Charakter der Oberlehrerin und Ärztin als unweiblich anfechten lassen. Auch darf die Frage, was dem Vaterlande, d. h. doch wohl der zu einem Volke vereinigten menschlichen Gesellschaft, dient, überhaupt nicht ohne vorsichtige Berücksichtigung der jeweiligen sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse beantwortet werden. Als Napoleon I. der Frau von Campan gegenüber inbezug auf Mädchenerziehung das von K. zitierte Wort sprach: 'Schaffen Sie uns Mütter!', litt der französische Staat nicht unter dem ungeheuren Überschuß ledig bleibender Mädchen, der heute gezwungen ist, unter Verzicht auf den schönsten sittlichen Beruf des Weibes inmitten der Familie sich neue Lebensaufgaben zu suchen. Die Verweigerung jeglicher Rücksichtnahme auf diese Tausende von Mitschwestern in der Organisation des weiblichen Erziehungswesens würde an die Praxis der Lakedämonier erinnern, die es bekanntlich im Interesse des Vaterlandes für dienlich erachteten, die schwächlichen Neugeborenen auszusetzen.

Indes genug des Streites! Wo Wasser des Lebens fließt, soll der Kritiker nicht darnach suchen, ob die Welle einmal über den Uferrand schlägt, ob ein paar Tropfen im Sande versiegen. Möge jeder Pädagog sich an seiner Klarheit und erfrischenden Lebenskraft erfreuen und recht viel Förderung daraus schöpfen zur ferneren Gesundung und Blüte unseres Schullebens!

Johannes Teufer.

[1]) Die höhere Mädchenbildung. Vorträge gehalten auf dem Kongreß zu Kassel am 11. und 12. Oktober 1907 von Helene Lange, Paula Schlodtmann, Lina Hilger, Lydia Stöcker, Julia v. Kästner, Marianne Weber, Dr. Gertrud Bäumer, Marie Martin. IV, 97 S. Leipzig, B. G. Teubner 1908. Geh. M. 1.80, in Leinw. geb. M. 2.40. (S. 28—49.)

FORT MIT DER GRAMMATIK AUS DER LEKTÜRE
ODER
DER DICHTER MUSS ALS DICHTER GELESEN WERDEN

Eine Studie zur Horazlektüre

Von Karl Bone

(Schluß)

II

Der Besitz alles dessen, was von positiven Kenntnissen Horaz bei seinen damaligen Lesern voraussetzte und voraussetzen durfte, wir Heutigen uns aber mühselig, kümmerlich und niemals ganz ausreichend erwerben, auch die volle Schnelligkeit und Sicherheit des Kombinierens und Beachtens so vieler dichterischer Fingerzeige, dies alles, voll und gleichzeitig gegenwärtig, würde uns etwa in den Stand setzen, an ein wirkliches Lesen der Horazischen Gedichte heranzutreten, aber freilich nur an ein Lesen in der Ursprache. Und wer nun etwa der lateinischen Sprache und des römischen, des griechisch-römisch-augusteischen Empfindens in hohem Grade mächtig wäre, der würde befriedigt lesen und kein anderes Lesen vermissen oder wünschen. Aber wer ist in dieser Lage? und wie ferne liegt das der Schule? Was kann und muß geschehen, um von dem Unerschöpflichen ein billiges Maß, nicht zu viel und nicht zu wenig, dem Schüler, in gar beschränkter Zeit, zugute kommen zu lassen? Und was kann derjenige tun, sei er Schüler oder nicht, der mit dem Lesen der Gedichte in der Ursprache allein nicht auskommen kann? Bei der Beantwortung dieser Fragen mag einmal die Schule im Vordergrunde bleiben.

Sie kommt also und verlangt zunächst — und sie muß das ganz selbstverständlich und unerbittlich tun —, sie verlangt eine Übersetzung, eine richtige, eine gute, am Ende gar eine 'schöne' Übersetzung; es soll aber keine diktierte und auswendig gelernte, sondern eine verstandene, allzeit — besonders beim Abiturientenexamen — gegenwärtige und feststehende Wiedergabe in gutem, gehobenem, womöglich 'poetischem' Deutsch sein. Dabei ist dann als selbstverständlich vorausgesetzt, daß eine derartige Übersetzung dichterisch dem Originale im großen und ganzen gleichwertig sei. Das scheint ebenso einfach als notwendig zu sein, aber es erweist sich doch als schwierig und dem Unmöglichen nahe, oder strenggenommen als wirklich unmöglich. Das wäre niederdrückend, wenn es nicht so vieles derartige im menschlichen Leben und

Streben gäbe. Drum gilt es auch hier, vor allem die Schwierigkeiten zu erkennen und dann zu sehen, was möglicherweise erreichbar ist.

Soll eine Übersetzung dem Originale wirklich gleichwertig sein und beim Lesen, das das Kunstwerk als Kunstwerk genießen lassen und fruchtbar machen soll, an die Stelle des Originals gesetzt werden können, dann müßte das Ganze und jedes einzelne Wort und jede Wendung strenggenommen ohne den geringsten Verlust an dichterischem Gehalte auch in der Übersetzung zur Geltung kommen. Dabei dürfte für den Leser nichts als etwas Fremdes in die Ferne rücken, sondern jegliches müßte ihn anmuten als etwas aus seiner eignen Seele heraus Empfundenes und gerade so, wie es da gesagt ist, formuliertes Heimisches. Um das zu erreichen, müßte sich die Übersetzung sozusagen gleichzeitig auf allen Stufen des Übersetzens bewegen, von der harten Interlinearübersetzung an bis zur freien künstlerischen Umschaffung, und ein überaus feines Thermometer künstlerischen Empfindens müßte bei der Wahl einer einzelnen Übersetzungsform der einen oder anderen Stufe die Ausdrucksweise entleihen helfen, ohne dabei Anordnung und Ausdruck des Originals aus dem Auge zu verlieren. Wo es auf die Aneinanderreihung der Begriffe in einer ganz bestimmten Form ankäme, wo sich etwa von Begriff zu Begriff der Ausblick erweiterte, da würde die Wörtlichkeit, wo aber etwa die herzliche Wärme der Empfindung die Hauptsache wäre, die freie Umschaffung näher liegen. Wenn dieses Auf- und Absteigen auf den verschiedenen Stufen recht harmonisch geschähe, und die Strenge der Wörtlichkeit durch die Freiheit der Umschaffung gemildert würde, so könnte allenfalls eine Übersetzung zu stande kommen, deren Gesamteindruck dem des Originales ähnlich wirken könnte. Aber wenn auch einmal einem Schüler oder auch einem Meister des Übersetzens für ein einzelnes Gedicht eine derartige Wiedergabe gelänge, die in dieser Hinsicht die denkbar vollkommenste wäre, so bliebe sie doch für das freie, klassische Horazische Gedicht eine Zwangsjacke und brächte es in eine solche notgedrungene innere und wohl auch äußere Deformierung, daß der Dichter es kaum mehr als sein geistiges Eigentum reklamieren würde.

Das wird sich schon an einzelnen Stellen erkennen lassen. Gleich der erste Vers der ganzen Odensammlung kann als Beispiel dienen. Und das kann nicht wundernehmen; ist es doch Horazens Anrede an seinen schlichtgesinnten königlichen Mäcenas. Da muß Großes in schlichter Form gesagt werden:

Maecenas, atavis edite regibus!

Das ist nicht schwer zu übersetzen, aber wie soll man es übersetzen?

Mäcenas, königlichen Ahnen entsprossen,
Mäcenas, Sprößling königlicher Ahnen,
Mäcenas, (von) Ahnen entsprossen, die Könige waren.

In den beiden ersten Formen, von denen die zweite am ehesten deutsch klingt, geht das Substantivische des Wortes *regibus* völlig verloren, ja, es wird nicht klar, ob seine Vorfahren wirklich Könige waren, oder Königen zu vergleichen. Die dritte Form kommt dem Urtext wohl am nächsten, vielleicht am denkbar

nächsten; denn die einzelnen Begriffe treten nach einander in gleicher Reihenfolge und Wortform hervor; der Begriff 'Könige' wird zwar in dem Relativsatz aus einer Apposition zum eigentlichen Prädikat, während er im Lateinischen, sich vom Prädikat entfernend, fast Attribut ist, aber er gibt doch nicht allzusehr seine Beziehung zu *atavis* auf. Aber der Relativsatz ist hart und nicht einmal ganz klar ('waren' = *erant* oder = *fuerant*?), und die ganze Wendung bekommt dadurch recht den Nebengeschmack des Übersetzens aus einer fremden Sprache ins Deutsche. Der freilich wird sich damit zufrieden geben, der imstande ist, überall die lateinische Form durchklingen zu hören, und sich dadurch mehr am Lateinischen als am Deutschen erfreut. Der Schüler aber wird fragen: Wie soll ich es nun übersetzen? Man wird ihm vielleicht die zweite Form — empfehlen, und er wird sie auswendig lernen. Das Großtönende der beiden ersten Wörter, das Leichtfüßige der beiden letzten geht in allen drei Formen verloren; der wievielste wird es vermissen? Es nachzuahmen dürfte kaum gelingen. Aber in lebendiger Phantasie steigt bei diesem Absteigen Mäcenas von seiner vornehmen Höhe schon herab, weiter und weiter, bis zum besitzergreifenden *meum* am Ende des zweiten Verses, *Maecenas* — *meum* 'Mäcenas mein Eigentum'. Die beiden Wörter umschließen die ganze Anrede. Wie soll man da den Hiatus *O* — *et*, diesen lyrischen Gedankenstrich (etwa = O — du hoher Mann, der du aufblickst zu der hohen Ahnenreihe, auch für mich bist du, auf mich herabschauend, zu mir herabsteigend, zu dir mich emporhebend — etwas?? nein, alles — Schutz und Schmuck), andeutend wiedergeben? Ein Hiatus im Deutschen wäre wertlos, weil er im Deutschen keine figürliche Wirkung haben kann; also — verzichten! Und nun *et* — *et* (= alles), soll man da mit dem ganz undeutschen Schuljargon 'sowohl — als auch' kommen? also — verzichten! Aber der Vers muß übersetzt werden. Wer sich mit dem beinahe herkömmlichen

O du mein Schutz und meine süße Zier

begnügen will, mag es tun und dabei zusehen, wie er mit dem übel angebrachten 'süße' bei 'Zier' ('Zier' ist etwas für das Auge, aber nicht für die Zunge) zurechtkommt. Will er etwas Besseres erkünsteln, auch gut; aber in die Nähe der Horazischen, nicht erkünstelten, sondern feinsinnig und gewiß auch tief empfundenen Lyrik wird er wohl nicht kommen. Der Gegensatz von 'Schutz' (oder 'Stärke') und 'Zier' (oder 'Schmuck') wird die Grenze des Ereichbaren sein. Und nun steht das Wort *praesidium* allein, *decus* hat ein Adjektiv bei sich (*meum* umfaßt beide). Im Lateinischen erzwingt die Konzinnität die Vervollständigung von *praesidium* durch — *magnum*? *firmum*? . . . = 'starker Schutz'; die Ergänzung kann im Deutschen dem Leser nicht überlassen bleiben, weil es diese Wirkung der Konzinnität im Deutschen nicht gibt; und doch würde das überzählige Wort das künstlerische Maß überschreiten. Man könnte sogar sagen, die Kraft und das Gewicht des Wortes 'Schutz' (*praesidium*) würde durch ausdrückliches Hinzufügen des Adjektivs 'stark' gemindert werden, während der Begriff des Schönen, *decus* 'Schmuck' erst durch das Emp-

finden (*dulce*) in Aktivität gebracht erscheint. — Mag also der Leser bei diesem zweiten Verse die genannte Form ergreifen oder freier wählend sagen: 'O du mein Schutz und Zierde meines Lebens' oder 'O du mein starker Schutz und Sonne für mein Leben' oder wie immer sonst den Gegensatz von *praesidium* und *decus* umrahmen und zur Empfindung zu bringen suchen, vom Gehalte des Horazischen Verses bekommt er nur einen Teil, wenn er den lateinischen Wortlaut nicht so, wie er lautet, geistig auf den Lippen hat; denn was da durch die Fernwirkung der Begriffe und Formen bewirkt wird, würde im Deutschen notwendig allzubreit auseinandergelegt werden müssen, weil das Deutsche diese Fernwirkungen nur in sehr beschränktem Maße kennt. Und so können schon die beiden ersten Verse des Werkes als Beispiele für die beiden Extreme erscheinen: wörtlich übersetzbar — unübersetzbar. Zwischen diesen Extremen fühlt sich der empfindende Leser hin- und hergeschoben. Er kann aus dieser Skala nicht eine einzelne Wendung als die richtige oder auch nur beste Übersetzung ein für allemal herausgreifen; vielmehr wird ihn heute diese, morgen jene mehr anmuten, je nach seiner inneren Disposition; er wird für den Augenblick, stets ohne volle Befriedigung — diese vermag nur die lateinische Form zu geben — etwas Leidliches aussprechen. Der Schüler aber wird fragen: Wie soll ich die Stelle übersetzen? Und je nach seiner Kraft wird ihm eine bestimmte Wendung oder eigene Wahl empfohlen werden.

Daß alles Weitere ebenso reich an künstlerischen Feinheiten und Fingerzeigen in den unerschöpflichen Gehalt ist, wird selbst der Schüler vermuten. Er mag versuchen, selber zu finden; anderes wird ihm gesagt werden müssen. Aber wenn die Horazlektüre mit dieser ersten Ode begonnen wird, dann muß trotz allem Maß gehalten und vieles vorläufig verschwiegen werden, was später bei einer Wiederholung der Lernende selber finden kann. Wer für sich selbst den Dichter — nicht etwa bloß einen Horaz — lesen will, der muß es freilich mitbringen, oder er ahnt selber nicht, wieviel er verliert, und wie wenig er zu einem Urteil befähigt ist. Lassen wir einmal die trockenen Fragen wie: Was heißt hier *curriculum*? Wie soll man sich das *colligere* vorstellen? Warum der Indikativ *iuvat*? beiseite. Mehr steckt wohl in der Vorstellung, wie etwa heute so mancher brave Bürgersmann, der den Reiz einer windschnellen Automobilfahrt nicht kennt, kopfschüttelnd den staubbedeckten Sportsman aussteigen sieht und denkt: 'Auch ein Vergnügen! und der schmutzige, unförmliche Gesell steht noch da und schaut sich um, als wäre er der Herr der Welt oder gar ein Gott.' Und nun erst ein Olympiasieger und dessen Neider und Horaz! Und es muß gesehen werden, daß der Dichter von dem ganz unbestimmten *sunt, quos* über *illum* und *gaudentem* zu dem Substantivum *mercator* fortschreitet, dann aber nach einem *est qui* (ganz individuell! nicht *sunt qui*) mit *multos* einsetzend über *venator* zu *me* gelangt. Was soll nun das so individuelle *est qui*? Wer 'ist es'? *me* gibt vielleicht einen Fingerzeig; ist es Horaz? oder ist es Mäcenas? 'Ich kenne auch wohl einen, der . . ., vielleicht auch zwei, die . . ., und ist das, woran die beiden so ganz besondere Freude haben, etwa nichts Ideales? Gibt's nicht auch eine ideale Art der Ruhe? Freilich, und wie jedes

Ideale, so hat auch dieses sein Recht und seine Berechtigung.' Horaz will niemandem sein Ideal nehmen oder verkleinern oder gar als etwas Unwürdiges schmähen, aber es soll auch niemand ihm mißgönnen, was er sein Ideal nennt, ja mit dem besonderen Rechte ein Ideal nennt, weil es sich weiter entfernt von dem allem, was unter die Sterne gebannt ist, als selbst ein Ruhm, der bis zu den Sternen reicht.

Dem bisher Gesagten gemäß wird eine Übersetzung weder die einzelne Ode noch den ganzen Dichter zu ersetzen imstande sein. Eine mäßig genaue, auf ungenaue oder sogar falsche und fälschende deutsche Poetisierereien verzichtende Wiedergabe, die ihren Hauptzweck, den lateinischen Text für dessen Erklärung benutzbar zu machen, auch da, wo sie einmal selber wirken will, nicht aus dem Auge verliert, wird sich stets durch den Erfolg selber empfehlen, und zwar am meisten dadurch, daß sie zum Dichter hin-, und nicht von ihm wegführt. Zum wahren Lesen des Gedichtes genügt eine solche Übersetzung neben dem Urtext in der Schule ganz gewiß. Ist dann das ganze Gedicht, soweit es angeht, verstanden, empfunden, nachgedichtet, dann erst mag einmal eine Übersetzung versuchen, gleichsam als neues und selbständiges Kunstwerk zu erscheinen. Freilich in den meisten Fällen wird sich zeigen und hat sich gezeigt, daß man sich am lyrischen Eigentum des lateinischen Dichters nicht ungestraft durch Bessermachenwollen vergreift. Wieviel Geschicktes auch durch Horazübersetzer (wieviel mehr Ungeschicktes, besonders wenn sie sich eines Versmaßes und gar des Horazischen bedienen wollten) zu Tage gefördert worden sein mag, das Beste, das Feinste, das wahrhaft Klassische des Dichters ist immer verloren gegangen.

Aber schon jene anspruchslose prosaische Übersetzung, die nur den lateinischen Text benutzbar machen soll, hat ihre großen Schwierigkeiten und verlangt manchmal ebensolche Kunststückchen und Kunstgriffe, wie gewisse schwer zu lösende mathematische Aufgaben. Nicht leicht dürfte für irgend ein Horazisches Gedicht eine derartige Übersetzung gegeben werden können, die nicht in einzelnen oder selbst in vielen Punkten bemängelt werden könnte, besonders wenn der Bemängelnde, beengt durch Selbstgefälligkeit, von persönlichen Vorurteilen oder Liebhabereien beherrscht wird. Aber was schadet das? wenn nur der Weg zum wahren Lesen eines Dichters gebahnt wird. Das aber geschieht, wenn das leibliche und das geistige Auge geöffnet und geübt werden, des Dichters Fingerzeige wahrzunehmen und ihnen nachzugehen und ihre Richtung zu verfolgen in immer tiefere Schatzkammern von geistigem Reichtum jeglicher Art, besonders aber von allgemeinen leitenden Grundwahrheiten, die den unerschütterlich festen Boden alles Denkens, Empfindens und Wollens bilden. Es wird lange dauern, bis der Lernende diese Fingerzeige selber wahrnimmt; sie werden ihm gezeigt werden müssen, und er wird sich manchmal wundern, daß er sie erst sah, nachdem sie ihm gezeigt waren, wird sich vielleicht ärgern, daß er so blind sein konnte, und wird sich mit großer Genugtuung freuen und freuen dürfen, wenn er einmal etwas selbst bemerkt, selbst erkannt und selbst zu tieferem Eindringen aufgeschlossen hat.

Dieses Bemerken, Finden und Empfinden beschränkt sich zunächst auf die

poetischen Einzelheiten; das wirkliche Lesen aber bezieht sich auf das Gedicht als Ganzes und als einheitliches Kunstwerk. Das wahre Lesen kommt einem Nachdichten gleich. So wie der Dichter selber aus einer geistigen Situation, die so, wie sie war, länger hätte andauern können, mochte sie beharrende innere Ruhe oder eine beharrende Bewegung der Seele sein, durch irgend etwas, ein Begebnis oder einen aufspringenden Gedanken, aufgestört und in Bewegung bezw. beschleunigte oder veränderte Bewegung gebracht wird, so muß es auch dem Leser in ganz gleicher oder wenigstens möglichst ähnlicher Weise ergehen und zwar in dem Maße, daß seine Bewegung mit innerer Notwendigkeit die nämliche Richtung nimmt und einhält wie beim Dichter. Aber wie bei einem Drama eine innere Voraussetzung, meist sogar eine Vorfabel da ist, so ist eine solche Situation für jedes Gedicht, insbesondere für ein lyrisches Gedicht vorauszusetzen. Sie muß gefunden oder konstruiert werden. Selten ist sie bekannt, häufig läßt sie sich aus dem Gedichte heraus mit einiger Sicherheit herauskonstruieren, manchmal aber auch liegt das fertige Gedicht der zugrundeliegenden individuellen Situation bereits so ferne, hat seinem Wortlaut nach bereits so sehr etwas Verallgemeinertes, um nicht zu sagen Unbestimmtes bekommen, daß es, so wie es ist, aus verschiedenen Situationen entsprungen sein kann, und jede von diesen ausreichend sein kann, um aus ihr jeden Gedanken und jede Empfindung in hinreichend organischer, einheitlicher, künstlerischer Aneinanderreihung zu entwickeln. Hat der Leser eine solche Situation, womöglich die wirkliche, mit ihrer Vorfabel gefunden und selber geistig eingenommen, dann ist der Moment gegeben, von dem aus Dichter und Leser, mit dem ersten Worte des Gedichtes beginnend, einstimmig das ganze Gedicht zusammensprechen, jeder für sich, und doch jeder wie der andere, übereinstimmend in den Vorstellungen, den Gedanken, Empfindungen, ja in den Parenthesen, die sich in den Gang der Gedanken einschieben. Daß ein solches Mit- oder Nachdichten den höchsten Grad des Verständnisses für ein Gedicht bedeutet, liegt auf der Hand, und somit ist das Auffinden oder Konstruieren dieses Momentes der wichtigste, meist aber auch schwierigste Anfang zum wahren Lesen. Indem aber in der Lyrik das Gedicht selber fast immer teilweise oder ganz die Quelle für das Auffinden ist, ergibt sich für das wahre Lesen etwa folgender Weg, den die sachlichen Bemerkungen dienend zu begleiten haben:

1. schlichte Übersetzung, ängstlich genau, ohne jede die Genauigkeit störende Rücksichtnahme auf etwaige deutsche Sprachforderungen;

2. bei schwierigeren Gedichten freie Wiedergabe des Gedankenganges vom ersten Worte bis zum letzten. Diese Wiedergabe muß mit viel Umsicht, Vorsicht und begleitender Kenntnis gemacht werden; in der Schule bedarf sie der Leitung, Hilfe und Ergänzung von seiten des Lehrers aus dessen eignem inneren Reichtum heraus;

3. Aufsuchen bezw. Konstruieren des oder eines Momentes, der den Abschluß einer Vorfabel bildet, und von dem aus nun der eben festgestellte Gedankengang als ein natürlicher sich erklärt. Dabei wird gar manches überlegt, studiert, erklärt werden müssen;

4. eine verbesserte, den Gedankengang selber und all den ihn begleitenden Gehalt, soweit tunlich, zur Geltung bringende Übersetzung.

Je mehr hierbei der Leser und selbst der Schüler empfindet, wie viel vom Wert des Originales verloren geht, umsomehr ist sein Lesen ein wahres Lesen gewesen; er hat das Gedicht gelesen; fertig ist er aber noch nicht mit seiner Arbeit daran, wie wir weiter unten sehen werden.

Die ebengenannten vier Teilaufgaben bilden durchaus nicht ein nüchternes Reglement, eine Schablone, wie sie für alles geistige Tun von vornherein verwerflich ist. Vielmehr durchdringen sie einander, unterstützen sich, machen sich gegenseitig zum Teil überflüssig, lassen in ihrem Zusammenwirken Sprünge zu und sind oft genug schneller und sicherer gelöst, als sich im voraus ahnen ließ.

Das zeigt sich vielleicht am besten an einem Beispiel, etwa an der kleinen Schlußode des ersten Buches:

Persicos odi, puer, apparatus,
displicent nexae philyra coronae:
mitte sectari, rosa quo locorum
sera moretur.

Simplici myrto nihil adlabores
sedulus, curo: neque te ministrum
dedecet myrtus neque me sub arta
vite bibentem.

Das heißt in schlichter Übersetzung etwa so:

Persischen Aufwand hasse ich, Knabe,
es mißfallen bastgewundene Kränze:
laß ab nachzusuchen, wo eine Rose im Winkel
verspätet noch säume.

Zur einfachen Myrte künstle doch nichts hinzu,
übergeschäftig, sorge ich: weder dir, dem Diener,
steht übel an die Myrte, noch mir, wenn ich in der engen
Weinlaube trinke.

Das alles ist so schlicht, daß es einer freieren Wiedergabe nicht bedarf. Der Dichter sitzt also in seiner Laube — wann es war, ist zunächst gleichgültig, aber es war schon spät im Jahre; wo geschah das? nun, er war *chez soi*, allenfalls auf seinem Sabinum — es war eine dichtbewachsene Weinlaube, und er saß vor Becher und Weinkrug; es sollte wohl ein einsamer Festtrunk sein — aus welchem Anlaß? Das sagt er uns nicht, es mag auch für das Gedicht nicht darauf ankommen, jedenfalls war es etwas recht Persönliches —; aber, der einschenkende Diener fehlt: wo ist er? — ach, da hinten, hinter den Myrtenbüschen kriecht er in den Rosenbeeten herum und säumt, die säumende Rose suchend, zu kommen; — die Rose säumt und träumt dem Einschlafen, dem Hinwelken entgegen, er säumt übergeschäftig, und wozu? Damit an Stelle dessen, was für Person, Ort, Zeit und Gelegenheit so recht passend wäre, an

Stelle des schlichten, aber immergrünen Myrtenreises etwas Besonderes, etwas Erkünsteltes, ja Widersprechendes und Unzeitgemäßes (verspätete Rose! usw.) herbeigeschafft werde und inmitten der Natur die Natur nicht schmücke und vollende, sondern verletze, wie wenn der Dichter, sein eignes schlichtes Herz verkehrend und die schlichte enge Laube, die er aufgesucht, beinahe schändend, persische Teppiche und sonstigen fremden (nicht bloß ausländischen, sondern auch innerlich fremden) Tand um sich herum aufhängen wollte: Nein, ruft er aus und wendet sich bald direkt an den Diener — und der Leser spricht mit ihm:

Persicos odi, puer, apparatus usw.

Die Elemente der Konstruktion, die bekannten, die ausgesprochenen, die zu erratenden, sind, soweit es nötig ist, leicht erkennbar: der schlichte Sinn des Dichters — die späte Jahreszeit — der übereifrige Diener — ein Motiv für festlichen Trunk.

Auch das erregende Begebnis, das, freilich in einen Gedanken aufgehend, die ersten Worte und im Anschluß an sie das Ganze hervorruft, ist nicht sonderlich versteckt. Der Dichter sitzt bereits in der Laube, er bedarf des Dieners, er wartet, er wird etwas ungeduldig, er schaut nach ihm aus, da hockt der Gesuchte zwischen den Rosensträuchern und sucht; diese Entdeckung schafft das Gedichtchen.

Diesen Weg zu finden konnte jene schlichte Übersetzung genügen; vom gefundenen Momente ausgehend, wird sie kaum mehr befriedigen. Wer mehr wünscht, mag mit Seitenblicken auf den lateinischen Text daran modeln, bessern, verschlechtern; er kann auch Verse daraus schmieden, treuere oder freiere:

Perseraufwand hass' ich, Knabe,
Mir mißfallen Kranzgewinde:
Laß das Suchen, wo verspätet
Blüh' eine Rose.

Füge nichts zur schlichten Myrte
Überemsig: dich, den Diener,
Schmückt die Myrte, mich in enger
Laube beim Trunke.

Oder:

Perserteppiche, Prunkguirlanden
Können mir nicht gefallen!
Suche nicht emsig, wo vielleicht
Sich eine Rose spät versteckte!

Bringe der Myrte grünendes Reis,
Schmücke damit des Dichters Tisch
Unter dem hängenden Weingelaube!

Gelesen wäre damit allenfalls das Gedichtchen; aber es soll ein Kunstwerk sein, und um es als solches zu erkennen, fehlt neben vielem anderen die Hauptsache. Der Dichter selbst sagt und verlangt, fast wie im Hinblick auf dieses Gedichtchen, daß es sein solle *simplex dumtaxat et unum.*[1]) Die künstlerische Einheit, Einheit in der Vielheit und mit der Vielheit, muß zunächst noch herausgefunden werden.

In diesem Punkte ist nun nichts energischer zurückzuweisen, als das Zusammenpressen des schönen vielverzweigten Kunstwerkes in einen sogenannten

[1]) De arte poet. 24.

Grundgedanken, eine 'Grundidee', in eine sententiöse Antwort auf die fatale Frage: Was will der Dichter mit dem Gedichte? Man macht den Dichter hierdurch entweder zu einem salbadernden Moralphilosophen oder zu einem Tendenzversemacher. Wieviele Horazische Gedichte könnte man da nicht mit dem Apothekerzettel 'Mittelstraß die beste Straß' oder '*Carpe diem*', oder ganz besonders verkehrt 'Wohlauf noch getrunken' verkleistern. Man könnte schließlich beweisen wollen, Horaz habe vier bis fünf 'Ideen' gehabt und diese in 118 lyrischen und so und soviel halblyrischen Gedichten breitgetreten und mit gelieferten Gewürzen wiedergekäut. Daß eine geistige Einheit einer sprachlichen Einheit entspricht, und daß diese Gedanken- und Satzeinheit bei einem Dichter wie Horaz keine Dummheit ist, sondern eine Wahrheit, eine Wahrheit, die je nach Umständen auch in Tat umgesetzt werden kann und als solche auch der moralischen Beurteilung untersteht, das liegt auf der Hand. Aber wollte man dem Dichter irgend ein geflügeltes oder schulmeisterlich formuliertes Sittensprüchlein als Quintessenz seiner Ode auferlegen, dann würde er wohl meistens sagen: Was soll ich damit? Meiner Ode und ihrer Gelegenheit erinnere ich mich recht wohl, aber so schulmeisterlich ist mir damals nicht zumute gewesen.

Fragt man nach allgemeinen Sätzen, Wahrheiten und Sittensprüchen, die beim Lesen des Gedichtes mitklingen, dann wird man niemals nur eine finden, sondern mehrere, viele, oft wohl auch unzählige. Versuchen wir es bei der eben gelesenen kleinen Ode: 'Willst du immer weiter schweifen, sieh, das Gute liegt so nah.' 'Allzuviel ist ungesund', 'Pflück' die Rose, wenn sie blüht', 'Letzte Rose', '*Ne quid nimis, μηδὲν ἄγαν*', 'Übereifer schadet nur', 'Bescheidenheit das schönste Kleid, usw. usw. Das alles und noch vieles andere flattert um das Gedichtchen herum, aber keines davon gibt die künstlerische Einheit wieder. Kein Wunder! ein Satz ist enggebunden, ein Kunstwerk ist unerschöpflich. Ein Gedicht ist nicht eine Pille, in die so und so viele nach festem Rezept abgewogene Ingredienzien zusammengeknetet wären. Ein Gedicht ist eher dem Querschnitte eines Kegels zu vergleichen, der mit vielen anderen Kegeln eine gemeinsame, unendlich große Grundfläche hat, das Leben; unter dem Querschnitt geht es in die Breite und Weite; über dem Querschnitt d. h. von ihm aus strebt alles einer Spitze zu, einer Art Gipfel, worin eben das Gedicht gipfelt. Aber wohlgemerkt, es ist ein geistiger Kegel und geistiger Querschnitt, und darum muß niemand meinen, er könnte für ein Gedicht den entsprechenden Kegel nebst Querschnitt aus Holz schnitzen oder aus Gips kneten. Sei dem, wie ihm wolle, es gilt den Gipfel zu finden, zu ihm, nach allen Seiten umblickend, aufzusteigen, dann aber auch wiederum vom Querschnitt, d. h. dem Gedicht, aus in die Tiefe zu steigen, in die Tiefe der Universalität des Dichters, die über Raum und Zeit und alles Endliche sich ausdehnt.

So wird man etwa von der als Beispiel gewählten Ode sagen können: diese kleine Schlußvignette gipfelt im Ausdrucke der Schönheit äußerer Schlichtheit bei innerem Reichtum, den Ausdruck aber so anschaulich

gebend, daß sie ein gewandter Illustrator in Federzeichnung als wirkliche 'Schlußvignette', aber als sprechende, vom Geiste des Ganzen (Gedichtes! Werkes! Dichters!) durchwehte, an den Schluß des Buches setzen könnte. Vignette wie Gedichtchen träten verständlich genug in gewaltigen und generellen Gegensatz zu der vorhergehenden Ode '*Nunc est bibendum sc. bibenti* unter ganz anderen Umständen und nicht *sub arta vite*', aber auch in ganz individuell-persönlich-innige Verschmelzung mit der anscheinend so ganz anders gearteten und ausklingenden ersten Ode des Buches: welcher Schein der Überhebung dort in dem '*sublimi feriam sidera vertice*', welche aus dem Herzen springende Sinnesschlichtheit hier selbst dem suchenden Diener gegenüber, und doch, beidesmal der nämliche Dichter, der nämliche Mund der Wahrheit.

Auch die Musik des Kunstwerkes muß erkannt und genossen werden, wie sie im Klingen und Zusammenklingen der Laute, der Begriffe, der Gedanken, ja ganzer Gedichte ertönt. Alles Äußerliche dabei, und wäre es als solches noch so wohlklingend, darf stets nur Fingerzeig sein nach Geistigem hin, nicht bloß Ohrenkitzel. Neben *persicos* — *puer* und dem warnenden *apparatus*, erklingt sanfter *mitte* — *moretur* und *sectari* — *sera* (vgl. *rosa*), als sollte es eigentlich heißen: *mitte morari cum sectaris seram rosam*; dann *simplici* — *sedulus* (gut, wenn der Eifer der *simplicitas* gilt, und nicht etwa, gar als Übereifer, unzeitigem Tand); weiter *displicent* — *nec dedecet* (schön ist, was gefällt, was sich ziemt); und statt *vite bibentem* glaubt man *vite viventem* lesen zu sollen (war doch sein ganzes Leben schlicht wie die enge Laube, sein bescheidenes Sabinum); und wie zart schiebt sich in *ministrum* — *myrtus* — *me* die schlichte Myrte als Bindeglied zwischen den ergebenen Diener und den schlichten Herrn! All das und noch so vieles andere gehört zur Musik des Gedichtes, sind Noten seiner Melodie.

Es kommen hiernach zu den obengenannten vier Punkten noch zwei weitere hinzu:

5. Aufsuchen des Gedankens bezw. der als Gedanke formulierten Empfindung, worin das Gedicht gipfelt, und den ich daher Gipfelgedanke nennen möchte (der geläufige Ausdruck 'Grundgedanke' erweckt leicht die Vorstellung, als habe er der Konzeption des Dichters bereits zugrunde gelegen und sei von ihm nur ausgesponnen worden) und allgemeiner Wahrheiten, die auf dem Wege zum Gipfelgedanken nahe liegen.

6. Auffinden und Empfinden des Musikalischen im Gedichte selber und in seinem weitreichenden Zusammenklingen mit anderen Gedichten im ganzen und im einzelnen. Gerade hierbei werden auch die anderen Künste zu ihrem Rechte kommen, die Malerei (vgl. II 3, 9 f., I 4, 5 f.), die Plastik (vgl. I 29, 5 f., I 35, 17 f.) und selbst die Architektur im harmonischen Bau der Gedichte (vgl. I 12, IV 4).

Der Mangel an Raum verbietet, das Gesagte an noch mehr Beispielen oder gar ganzen Gedichten zu zeigen. Aber auch andere Beispiele würden nur dem Satze dienen: Der Dichter will und muß als Dichter gelesen werden; dieser Satz muß als Fundamentalsatz für jegliche Dichterlektüre

gelten, deutsche wie fremdsprachliche. Es handelt sich um Kunstwerke, die als Kunstwerke erkannt, genossen und fruchtbar gemacht werden sollen. Alles, was diesem Zwecke dient, es mag Geschichte, Geographie, Theologie oder Philosophie oder Ästhetik sein, ist am Platze, alles, was diesem Zwecke nicht dient, oder gar ihm zuwider ist, ist verwerflich. Grammatische Besprechungen, ja Besprechungen, nicht bloß flüchtige Berührungen grammatischer Verhältnisse, können darum nicht von vornherein als verwerflich bezeichnet werden; sie werden es erst, wenn sie dem genannten Zwecke nicht dienen. Und die geistreichsten, ergreifendsten ästhetischen Ausführungen ohne diesen Zweck haben den Wert verwerflicher Tiraden, sind also jämmerlicher und wertloser als entbehrliche grammatische Besprechungen, die doch wenigstens einen positiven Stoff geben. Die Fingerzeige aber, die in das Innere der Dichtung hineinführen, die Gelegenheiten also zur Herbeibringung zweckdienlicher Erklärungen, wahrzunehmen, zu erkennen und, soweit möglich, keine von ihnen zu übersehen, das ist ein wahres Tummelfeld für Schulung des Auges, des Ohres, ja man könnte sagen, aller Sinne und aller Kräfte des Geistes, und diese Schulung kommt nicht etwa nur dem einzelnen Gedichte oder der Dichterlektüre, sondern dem Leben zu statten. Denn auch dieses verlangt, daß nichts übersehen werde, auch dieses bewahrheitet oft genug das Sprichwort: 'Kleine Ursachen, große Wirkungen', und wenn Goethe sagt: 'Wie fruchtbar ist der kleinste Kreis, wenn man ihn wohl zu pflegen weiß', so sagt er das nicht bloß für das praktische Leben. Es verbindet sich aber mit dieser Schärfung des Erkennens noch eine weitere geistige Förderung, die geistige Schlagfertigkeit, die einer Art von Augenblicklichkeit fähige Schnelligkeit, mit der gleichzeitig mit dem Erkennen, ja diesem fast vorausgehend, das Zweckdienliche zur Hand ist, gleichsam ungerufen herbeispringt. Eine Alliteration z. B. wird erst beim zweiten alliterierenden Worte wahrgenommen, und mit dieser Wahrnehmung sind die beiden Begriffe bereits in Beziehung getreten; erweckt aber die Stellung des ersten Wortes (am Versanfange oder sonst an ungewöhnlichem Platze) an sich schon den zweiten Begriff, für den mehrere Wörter zu Gebote standen, dann bestätigt die Wahl des alliterierenden Wortes die Richtigkeit des voraufgeeilten Gedankens. Aber nicht bloß die Alliteration, nein, alle wahrnehmbaren Kunstmittel findet man in ähnlicher, Fingerzeige gebender Weise gebraucht.

Hiernach vermag die Lateinschule an der Hand der Horazlektüre den Schüler, so sehr dieser auch als Primaner noch in den Anfängen des Sammelns jener Voraussetzungen steckt, zunächst nur auf den Weg zum wahren Lesen zu führen und kann ihm hier und da wohl auch einen reicheren Vorgeschmack davon geben, damit er selber gerne weiter arbeite, seine Förderung empfindend, sich selbst gerne fördern helfe, vor allem aber lerne vor großen Dingen bewußten Respekt haben. Auf solchem Wege, der ihm gangbar und lieb geworden sein muß, auch anderweitig voranzuschreiten und Kraft wie Urteil durch eigene Geistesarbeit zu stärken, das wird dann immer mehr Sache des Schülers selber. Er darf sich freuen, wenn er in sich wachsenden Trieb und

wachsendes Vermögen fühlt, in die Werkstatt und das Werk des Dichters noch tiefer einzudringen, sich noch genauer darin umzusehen, als das unter so vielfachen unvermeidlichen Beschränkungen im Schulzimmer geschehen kann. Er wird die Freude wachsen sehen, je mehr er mit einem Fingerzeige zugleich dessen Wert, die Beweggründe, den Gehalt erkennt, und wenn er das, was ihm Horaz so überreichlich und freigebig bietet, auch bei anderen, fremden und heimischen, alten und neuen Dichtern nachweisen, empfinden und würdigen kann. Und sollte aus dem jungen Lateinschüler ein junger Philologe werden, nicht ein solcher, der sich in Dünkel und Feindseligkeit und Kapricen vergräbt und verdirbt, sondern einer, der als Mensch mit den Menschen und für die Menschen arbeiten und leben will, dann wird er auch in seinem höheren Studium Horaz nicht seiner Dichterwürde berauben wollen, um aus ihm ein Versuchsobjekt für kaltkritische Turnübungen zu machen oder ihn als Leiche auf den Seziertisch grammatischer, historischer oder selbst ästhetischer Sonderstudien zu legen. Auch ihm wird Horaz bleiben, was er ist, der Dichter.

ÜBER GYMNASIALE MÄDCHENBILDUNG[1])

Von JOHANNES TEUFER

Für die weibliche Vorbildung zur Universität sind in Deutschland vier oder, wenn man will, fünf Wege in Vorschlag gebracht und teilweise auch praktisch erprobt worden. Nie ist in die Wirklichkeit umgesetzt worden eine Forderung, die vereinzelt von der äußersten Linken der Frauenrechtlerinnen erhoben wird: auch für das weibliche Geschlecht neunjährige Vollgymnasien ganz nach Analogie der höheren Knabenschule zu gründen. Wir können an diesem Problem vorübergehen mit dem kurzen Hinweise, daß die höhere Knabenschule Bildungsgänge bietet, die sich ungleich leichter mit dem Organismus der höheren Mädchenschule in Verbindung setzen lassen.

Von weit größerer realer Bedeutung ist das seinem Inhalte nach verwandte Streben, dem weiblichen Geschlechte die höhere Knabenschule selbst zu erschließen. Die Koedukation oder Gemeinschaftserziehung wird von einem großen Teile der gebildeten deutschen Frauenwelt befürwortet und hat auch bei vielen Freunden der Frauenbewegung, nicht zum wenigsten im Kreise der Landtagsabgeordneten in Sachsen und Preußen, Anklang gefunden. In Sachsen ist sie ja auch in verschiedenen Fällen zur Ausführung gelangt, während sich die preußische Regierung ihr gegenüber bisher völlig ablehnend verhalten hat.

Es ist überaus schwer, ja unmöglich, nur auf Grund des theoretischen Für und Wider oder an der Hand außerdeutscher praktischer Erfahrung zu einer bestimmten Entscheidung über diese Erziehungsform zu gelangen. Denn die Urteile über die Bewährung der Gemeinschaftserziehung in denjenigen Ländern, die als die eigentliche Heimat der Koedukation zu bezeichnen sind, gehen weit auseinander. Wenn sich aber auch nicht leugnen läßt, daß die Be-

---

[1]) Die obigen Ausführungen bilden den Rumpf eines Vortrages, der am 11. Juni 1908 auf der Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins in Zwickau gehalten wurde. In der Einleitung betonte der Vortragende das Recht der gesamten höheren Lehrerschaft, zum Problem der gymnasialen Mädchenbildung Stellung zu nehmen. Er begründete dies mit dem Hinweis auf die abfällige Kritik, welcher die Bildungsgänge der höheren Knabenschule in dem Streite um die Mädchenschulreform vielfach unterworfen werden. Anderseits sei die Kompetenz der akademischen Lehrerschaft der höheren Mädchenschule in dieser Frage dadurch beeinträchtigt, daß dieser Schulgattung bisher die direkte Verbindung mit der Universität völlig gefehlt habe, daß ferner in der Zusammensetzung der Mädchenschul-Oberlehrerschaft sich fast keine Fachvertreter der humanistischen Bildung finden. — Die Tendenz des Vortrages, die Empfehlung der Abzweigung, fand den vollen Beifall der Versammlung.

wegung für den gemeinsamen Unterricht der Geschlechter in Amerika noch immer im Fortschreiten begriffen ist, so bleibt deshalb doch das Bedenken offen, ob sich eine Erziehungsform, die in Nordamerika und Skandinavien an der ungleich größeren sozialen Gleichstellung der Geschlechter einen natürlichen Rückhalt hat, ohne weiteres auf deutsche Verhältnisse übertragen ließe. Und wenn wir wiederum auch geneigt sind, in der größeren Selbständigkeit des jungen Mädchens einen erstrebenswerten Vorzug zu erblicken, so müßte es doch als ein gefährliches Hysteron-Proteron erscheinen, diese Selbstsicherheit gerade während der Entwicklungsjahre durch gemeinschaftlichen Schulbesuch herbeiführen zu wollen, statt durch eine entsprechende Umgestaltung unseres Gesellschaftslebens erst die Grundlage und Voraussetzung für jene zu schaffen.

Vor kurzem ist auch in der sächsischen II. Kammer der Koedukation ein begeistertes Loblied gesungen worden.[1]) Indes würde das in rosenroten Farben gemalte Bild mehr den Eindruck der Wirklichkeit hervorrufen, wenn ihm der Schatten nicht ganz fehlte. Denn dieser ist sicher reichlich vorhanden. Der Redner erhob dort die billige Forderung, daß 'erfahrene, vorurteilsfreie Vertreter' zur Prüfung der Frage in die Länder geschickt werden möchten, in denen die Koedukation bestehe, und knüpfte die Hoffnung daran, daß, der als Saulus ausgezogen, als Paulus zurückkehren werde. Ein solches auf Autopsie beruhendes Gutachten von sachverständiger Seite liegt uns beispielsweise vor aus der Feder von Stephan Waetzoldt, dem rühmlichst bekannten früheren Dezernenten für das höhere Mädchenschulwesen in Preußen.[2]) Auf Grund sorgfältiger Abwägung aller gemachten Beobachtungen kommt er zu dem Schlußergebnis, auch für Amerika in der Gemeinschaftserziehung nur eine vorübergehende, durch die gegenwärtigen Kulturverhältnisse geförderte Erziehungsform zu sehen.

Auch die günstigen Ergebnisse, welche in Baden und Württemberg mit der Koedukation verzeichnet werden, dürfen uns zu keinen zu weit gehenden Folgerungen verleiten. Denn einerseits sind diese Versuche, wenn sie auch besonders in Baden bereits einen größeren Umfang angenommen haben, immer noch jungen Datums. Sodann aber sind sie weniger durch ein positives ideelles Interesse an der Gemeinschaftserziehung ins Leben gerufen als vielmehr ein Ausweg, in Ermangelung besonderer Anstalten auch der weiblichen Jugend die Vorbildung zur Hochschule zu ermöglichen. Ebenso hat wohl zum Teil die Absicht mitgewirkt, schwach besuchte Anstalten in der Frequenz etwas zu heben. Diese verständliche Rücksichtnahme dürfte manche negative Seite der Koedukation zunächst erträglicher und milder erscheinen lassen, die auf die Dauer nicht übersehen werden dürfte, wenn die Koedukation schlechthin zum Prinzip der höheren Schule würde. So hob Planck auf der Basler Philologenversammlung[3]) hervor, daß die Rücksicht auf das Geschlecht oft eine verschiedene Auswahl der Schriftstellerlektüre verlange, sowie daß der Unterricht und besonders das Ordinariat in den oberen Gemeinschaftsklassen ein ganz

[1]) Sitzung am 29. April. [2]) Frauenbildung 1907 S. 13 ff.

[3]) S. Heft 1 des gegenw. Jahrgangs der N. Jahrb. S. 12 f.

ungewöhnliches Taktgefühl von seiten des Lehrers erheischen würde. Ich möchte dem hinzufügen: manche, das Erotische streifende Klassiker- oder Bibelstelle, die ebenso in einer Mädchen- wie in einer Knabenklasse für sich ganz unbedenklich gelesen werden kann, würde in einer gemischten Schülerschaft verfänglich wirken. Und dann: muß es nicht trotz aller Gegenbehauptungen seine pädagogischen Bedenken behalten, dem sittlichen Bildungsideal der höheren Knabenschule eine gewisse männliche Prägung ins Kraftvolle, Selbstbewußte, Ritterliche zu nehmen und ein geschlechtsloses Commune an seine Stelle zu setzen? Dieser Gedanke dürfte besonders mit die kürzliche Äußerung von seiten des preußischen Kultusministeriums veranlaßt haben, daß die Fortbildung der Knaben unter der Gemeinschaftserziehung leiden würde.[1]) Lesen wir doch auch bei Wätzoldt in dieser Beziehung eine höchst charakteristische Bemerkung über Nordamerika: 'da, wo die Schüler und Schülerinnen gemischter höherer Schulen selbst befragt worden sind, welchem System sie den Vorzug geben würden, wenn sie freie Wahl hätten, haben sich die Schüler in der großen Mehrzahl gegen, die Schülerinnen fast ausnahmslos für gemeinsamen Unterricht ausgesprochen. Die Knaben empfanden die Verweiblichung des Unterrichts instinktiv als etwas ihnen Widerstrebendes, die Mädchen wünschten nicht, in den Wissenschaften hinter den *boys* zurückzubleiben.'[2]) Ein Leipziger Sextaner antwortete auf die Mitteilung seines Vaters, demnächst würden auch Mädchen mit ihm ins Gymnasium gehen: 'Eine, ja, die wollen wir beschützen; wenn es aber viele sind, die kriegen Haue!' Die Stellungnahme des Donatschülers bringt in jugendlich-drastischer Form zum Ausdruck, was wir als das Endergebnis unserer Betrachtung resumieren können: die Aufnahme von Mädchen in die höhere Knabenschule mag sich in Einzelfällen recht wohl empfehlen und bewähren. Eine unbegrenzte, prinzipielle Erschließung der höheren Knabenlehranstalten für die weibliche Jugend würde zu einer Schädigung des Unterrichts führen und wohl auch bedenkliche disziplinelle Störungen zur unausbleiblichen Folge haben, wenn vielleicht auch anderer Art, als der schlagfertige Kindersinn sie sich dachte. Keinesfalls aber ist mit der Koedukation eine endgültige Lösung der Frage des Mädchengymnasiums herbeigeführt.

Dies Resultat scheint sich auch mit dem Standpunkt zu decken, den die preußische und sächsische Regierung in dieser viel ventilierten Sache festzuhalten gedenken. In Sachsen bezeichnete der Herr Minister den Weg der Gemeinschaftserziehung unter allen Umständen für einen 'Notbehelf'[3]); in Preußen lehnte auch der neue Herr Minister im allgemeinen die Koedukation ab, behielt sich aber vor, sie nach Prüfung der besonderen Verhältnisse in einzelnen Fällen zuzulassen, und zwar für die oberen Klassen.[1]) Der Sextaner dagegen wird nach wie vor einsam bei *mensa* sitzen und *amo* üben müssen.

Die ältesten und für Norddeutschland längere Zeit einzigen Anstalten, welche jungen Mädchen gymnasiale Bildung vermitteln, sind die vierjährigen

[1]) Die höhere Mädchenschule 1908 S. 97. [2]) Frauenbildung 1907 S. 19.
[3]) Vgl. Landtagsbeilage zur Leipz. Zeitung 1908 Nr. 54.

Gymnasialkurse, wie sie zuerst in Berlin und Leipzig seit nunmehr bald 15 Jahren bestanden haben. Wer die günstigen Resultate kennt, welche die sächsischen Abiturientinnen vor der Prüfungskommission erzielt haben, könnte sich zu der Frage bewogen fühlen: Warum will man es nicht ruhig bei den bestehenden Einrichtungen bewenden lassen, die sich so gut, mindestens so ausreichend für das Studienbedürfnis des weiblichen Geschlechts bewiesen haben? Die unbestreitbaren Mängel der Gymnasialkurse beruhen teils auf ihrem privaten Charakter (besonders in der Höhe des Schulgeldes und der Unständigkeit eines nur nebenamtlich funktionierenden Lehrerkollegiums), teils in der außerordentlich starken Zusammendrängung des Lehrstoffes, die sich bei der Kürze der Zeit notwendig macht, und der damit unvermeidlich verbundenen Überbürdung. Dem ersteren Übel äußerlicher Natur wäre leicht abzuhelfen durch den Übergang der Privatkurse in die öffentliche Verwaltung von Stadt und Staat. Und so haben die Vertreter der höheren Mädchenschule zu einem großen Teile einen gymnasialen oder realgymnasialen Aufbau auf die zehnjährige höhere Mädchenschule, zunächst wesentlich nach dem Vorbild dieser Kurse, in Vorschlag gebracht. Zwar hat man dann mehr und mehr die ursprüngliche Übereinstimmung des Lehrzieles mit der höheren Knabenschule aufgegeben und die Inferiorität der Leistungen zu decken gesucht mit der Parole: 'Eigene Wege für die weibliche Jugend!' Aber wenn die gymnasiale Färbung dieses drei- oder vierjährigen Studienoberbaues auch nur einigermaßen den Strahlen der prüfenden Sonne stand halten soll, so bleibt es mir einfach unverständlich, mit welcher Selbsttäuschung namhafte Mädchenschulpädagogen die geistige Arbeitsleistung der Knabengymnasien bewerten, mit welcher Leichtigkeit sie sich mit der Überbürdungsfrage abfinden. Ich selbst habe schon im Jahre 1901 in einem Aufsatze über die sonst so überaus erfreulichen Erfahrungen an den Leipziger Gymnasialkursen mit Bedauern darauf hinweisen müssen, welch überspannte Anforderungen der Lehrer an die Arbeitskraft der Schülerinnen zu stellen gezwungen ist, um dem Lehrplan gerecht zu werden.[1]) Ganz ähnlich äußerte sich im Jahre 1902 Helene Lange, die damalige Vorsteherin der Berliner Gymnasialkurse, daß die Erfahrung gebieterisch auf eine Verlängerung des Gymnasialunterrichts und damit auf die Einführung des Gabelungssystems hindränge.[2]) Und auch neuerdings fehlt es nicht an lauten Bestätigungen dafür, daß eine solche Komprimierung des Unterrichts notwendigerweise Überbürdung oder mangelhafte Leistung zur Folge haben muß. Es sei hier nur erinnert an die Mißerfolge, welche die einjährigen Vorbereitungskurse am Dresdner Mädchengymnasium hatten und haben mußten, wie im März dieses Jahres in der Dresdner Stadtverordnetensitzung zur Sprache kam.[3]) Wie kann man diese übereinstimmenden Zeugnisse von drei der bedeutendsten gymnasialen Mädchenbildungsstätten so ignorieren, wie kann man gar aus der angeblichen pädagogischen Bewährung der Kurse ein Argument schmieden wollen, um damit den Oberbau zu stützen?

---

[1]) N. Jahrb. VIII 44 ff. [2]) Frauenbildung 1902 S. 6 ff. [3]) Sitzung am 5. März.

Aber es scheint ja leider so, als sollte die Überbürdungsfrage, während sie in der höheren Knabenschule schon manchmal in Verweichlichungsbestrebungen auszuarten droht, auf dem Gebiete des weiblichen Bildungswesens beinahe ganz ausgeschaltet werden. Schwer überbürdet sind die in Preußen üblichen dreijährigen Lehrerinnenseminare; eine wahre Parforceausbildung ist die Vorbereitung zur Handarbeitslehrerin und zu manchen verwandten Berufen; soll die Mädchengymnasialbildung von vorn herein dem gleichen verhängnisvollen Organisationsfehler verfallen, indem sie in die Form eines kurzen Oberbaues hineingezwängt wird?

Und wie soll unter diesen Umständen die pädagogische Forderung Schleiermachers zu ihrem Rechte kommen, daß die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben müsse; daß so auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein müsse für den Menschen, wie er gerade ist? Wenn ein Fähnrich in seiner militärischen Laufbahn verunglückt und nun eine Presse aufsucht, um sich nachträglich das Maturitätszeugnis zu erwerben, so werden wir es in seinen besonderen Verhältnissen begreiflich finden, daß er die Gymnasialstudien nur betrachtet unter dem Gesichtspunkt einer mehr oder weniger lästigen, jedenfalls aber unerläßlichen Vorbedingung für den Besuch der Hochschule. Soll die weibliche Jugend die Studia humaniora, deren reichem Bildungswerte sie so viel innere Empfänglichkeit entgegenbringt, auch nur als eine Kopfarbeit treiben, statt ein tieferes Herzensverhältnis mit ihnen einzugehen?

Man hat den Vorschlag gemacht, dem klassischen Unterrichte dadurch eine breitere Basis zu geben, daß schon für die letzten beiden Klassen der höheren Mädchenschule fakultativer Lateinunterricht vorgesehen wird. Damit ist nichts gewonnen. Wir alle kennen den Wert des fakultativen Unterrichts, den jeder daran teilnehmende Schüler als ein *opus supererogationis* betrachtet. Hielten wir es aber selbst für denkbar, daß dem fakultativen Latein in den oberen Mädchenschulklassen eine dem inneren Werte des Faches entsprechende Bedeutung beigemessen würde, so wäre eine Rückwirkung auf den obligatorischen Lehrplan, wäre eine Sonderstellung der Lateinschülerinnen gegenüber dem anderen Unterricht nicht zu umgehen: ganz von selbst würden die Verhältnisse auf die Loslösung einer Gymnasialabteilung, auf die sogenannte Gabelung, zutreiben.

Je mehr sich die Erkenntnis von der Unzulänglichkeit eines Oberbaues mit den Lehrzielen der höheren Knabenschule Bahn brach, um so lauter wurde der Ruf nach eigenen Wegen. Indem man ausging von der im Prinzipe anzuerkennenden Forderung, daß die physische und geistige Natur der Frau in der Ausgestaltung der Mädchenschule berücksichtigt werden müsse, wurde jetzt die Parole ausgegeben: Wir wollen dem weiblichen Geschlechte einen neuen Bildungsgang zur Universität bahnen, welcher der spezifischen Eigenart der weiblichen Psyche gerecht wird und zugleich eine organische Fortsetzung der höheren Mädchenschulbildung darstellt. Es liegt im Interesse dieser Tendenz, die Organisation der höheren Knabenschule zu bemängeln, und je radikaler

jegliche Anlehnung an das Muster der höheren Knabenschule zurückgewiesen wird, um so mehr wird die Reformbewegung zum Bildungssturm, der an allem Bestehenden rüttelt: 'Wir fordern das Recht, auf eigenem Wege die Schülerinnen dem Studium zuzuführen.' — Wir wollen 'den Mädchen nicht einen Bildungsgang aufzwingen, der sich bei den Knaben . . . nicht durchaus bewährt hat'. — 'Wir halten den Lehrplan des Gymnasiums und auch des Realgymnasiums für überlastet, wir erblicken darin eine Zersplitterung, die zur Folge hat, daß nur einige Fächer vertieft werden können.' — 'Man gebe der höheren Mädchenschule Raum zu freier Entfaltung, und sie wird sich nicht scheuen, auch mit der höheren Knabenschule in die Schranke zu treten und um die Palme des Sieges zu ringen!'[1]) So heißt es in dem Reformprogramm. Es ist nicht immer leicht, einem schönen Phantasiegebilde beizukommen, solange es nur erst in der Idee besteht und seine Schwächen noch nicht in augenfällige Erscheinung getreten sind; denn die Idee hat ja das Vorrecht, sich über alle Hindernisse der nüchternen Wirklichkeit mit leichtem Flügelschlage emporzuheben. Und doch ist die Haltlosigkeit des Erziehungsgebildes, das sich uns als eine Offenbarung aus Himmelshöhen darbietet, unschwer für jeden zu erkennen, der mit den einschlägigen Verhältnissen vertraut ist: das neue Idealbildnis steht einmal auf tönernen Füßen, und zum anderen fehlt ihm das Haupt.

Es steht auf tönernen Füßen. Ein selbständiger, zur Universität führender Studienausbau der höheren Mädchenschule würde ihre völlige innere Umgestaltung zur unerläßlichen Voraussetzung haben; eine Umgestaltung, wie sie zur Zeit ganz ausgeschlossen, wie sie aus inneren Gründen auch gar nicht wünschenswert ist. Denn mag auch ihr Bildungsbereich notwendig der Vertiefung und Erweiterung bedürfen, mag auch die Einführung in die sozialen Fragen der Gegenwart in der zukünftigen höheren Mädchenschule den gebührenden Platz finden: als Richtlinie wird sie immer den natürlichen und vornehmsten Beruf der Frau als Gattin und Mutter im Auge zu behalten haben. Andere direkte Berufsvorbildung kann für sie nur soweit in Frage kommen, als es sich um speziell weibliche Betätigungen handelt. Die höhere Mädchenschule hat daher eine gesellschaftliche Bildung anzustreben im besten und vornehmsten Sinne des Wortes, deren intellektuelle Seite den geistigen und realen Ansprüchen des Lebens in gleicher Weise Rechnung trägt. Aber ihr Inhalt ist ein wesentlich anderer, als ihn die Vorschule zur Universität verlangt, deren Spezifikum in der Anregung und Ausbildung des menschlichen Erkenntnistriebes liegt. So bedarf denn die zehnjährige höhere Mädchenschule wegen ihrer besonderen Aufgaben auch einer eigenartigen, spezifisch auf das Weibliche gerichteten Organisation. In einem Referat über die letzte Jahresversammlung des Vereins für das höhere Mädchenschulwesen im Königreich Sachsen[2]) finde ich die Bemerkung: 'Ebenso war die Versammlung der radikalen Forderung einer Umwandlung der höheren Mädchenschule in eine Realschule abgeneigt, weil diese Forderung Gleichgültigkeit gegen den natürlichen Beruf der Frau, Mißachtung des natür-

[1]) Frauenbildung 1908 S. 173 f. [2]) Ebd. S. 124.

lichen Interessenzuges des weiblichen Geistes einschließt und einen Bruch mit der Geschichte der höheren Mädchenschule bedeutet.' Das ist sehr zutreffend. Wollte man doch endlich einmal einsehen, daß auch die Fortsetzung der höheren Mädchenschule nichts zu tun hat mit der Oberrealschule, auf welche gewisse Mädchenschulreformer mit Vorliebe rekurrieren; daß ihre geradlinige Fortsetzung überhaupt nie zur Hochschule der Wissenschaften hinführt, soweit man sie verlängern mag.

Wie denkt man sich eigentlich das Endziel des neuen Bildungsganges? Wir können uns doch nicht nur mit der schönen Anpreisung begnügen: 'Nicht gleichartig, aber gleichwertig!', sondern haben ein Recht zu fragen, worin die neuen Werte bestehen sollen. Allein hier versagt eine einheitliche Auskunft. Hier gehen die Ansichten weit auseinander: die einen wollen eine 'Deutschschule'; die anderen möchten die neueren Sprachen oder Geschichte, die dritten die naturwissenschaftlichen Disziplinen in den Vordergrund stellen; wieder andere suchen einen Wertausgleich mit der höheren Knabenschule durch Einführung in Psychologie und Volkswirtschaftslehre.

Mit dieser Zersplitterung der Meinungen geht Hand in Hand das versteckte Bekenntnis, daß wir den Begriff 'weibliche Eigenart' nur erst in beschränktem Umfange mit objektiver Sicherheit zu bestimmen vermögen[1]); daß ferner darüber große Unklarheit herrscht, inwieweit das als 'echt Weiblich' Anerkannte durch die Erziehung Pflege und Förderung, wieweit es Unterdrückung verdient. Daher die hilflose Bitte an die Reformfreunde[2]): Helft uns neue und bessere Wege suchen, die zum ersehnten Ziele führen! So verschwebt das Haupt des Bildnisses in den Wolken.

Die Forderung: 'Eigene Bildungswege für die weibliche Jugend', angewandt auf die Hochschulvorbildung, bleibt ein Mißbrauch der Flagge. Denn das Universitätsstudium liegt außerhalb der spezifischen Naturbestimmung des Weibes und gestattet, ohne innere Beeinträchtigung, keine prinzipielle Differenzierung der Vorbildungswege nach sexuellem Gesichtspunkte. Nur eine Aufgabe erwächst auch auf dem Gebiete der Universitätsvorbildung der Rücksicht auf das weibliche Geschlecht: nämlich, ausgehend von den bewährten Bildungsgängen der höheren Knabenschule an der Hand der Praxis in sorgfältiger Beobachtung festzustellen, welche Abweichungen des Unterrichts nach Methode und Lehrstoff das Interesse der weiblichen Eigenart, ohne eine wesentliche Veränderung des Bildungszieles, verlangt und gestattet.[3])

Auf diesem Grundsatze fußen die sechsklassigen Mädchengymnasien, die sich nach sechs- oder siebenjährigem Besuche der höheren Mädchenschule von dieser 'abgabeln'. Sie wurden in Preußen seit 1903 zuerst in Schöneberg und Charlottenburg versuchsweise als öffentliche Lehranstalten gestattet und haben seitdem in verschiedenen anderen preußischen Städten Nachahmung gefunden.

---

[1]) Frauenbildung 1902 S. 5. [2]) Ebd. 1908 S. 173 f.

[3]) Einen Versuch in dieser Richtung hat der Verf. gemacht in einem Aufsatz 'Mädchenlatein', Frauenbildung 1907 S. 249 ff.

DIE HOCHSCHULE VON ATHEN IM IV. UND V. JAHRHUNDERT P. CH. N.

Von Fritz Schemmel

I

In Athen studiert zu haben, war auch noch im vierten und fünften Jahrhundert ein Vorzug, dessen man sich gerne rühmte. Viele sahen in Attika das heilige Land, das durch die Erinnerung an Sokrates und Platon geweiht war, und seinen Boden selbst betreten zu haben, betrachteten sie als größtes Glück ihres Lebens. Die große Masse wurde allerdings zu dem Besuche von Athen mehr durch das freie und lustige Leben verlockt, das dort herrschte, und die Erzählungen der Heimgekehrten von den tollen Streichen, die sie verübt hatten, veranlaßte immer wieder die Jugend dorthin zu ziehen. Selbst ehrwürdigen Bischöfen, die den Freuden dieser Welt längst entsagt hatten, ging das Herz auf bei der Erinnerung an die schönen Jugendjahre an den Ufern des Ilissus. So fuhren denn jährlich zu Beginn des Winters Scharen von Studierenden nach Athen. Wie groß die Zahl der Besucher war, läßt sich aber nur ungefähr bestimmen. Im zweiten Jahrhundert hatte Chrestus hundert zahlende Schüler (Philostratus II 11), im dritten ein Sophist sogar 300 (Syrian *Περὶ ἰδεῶν* S. 3). Libanius gibt die Zahl seiner Schüler auf 50—80 an. Die Zahlen waren also großen Schwankungen unterworfen, aber ein Minimum von 300—400 Schülern der Sophisten, wozu noch eine allerdings bedeutend kleinere Zahl von Studierenden der Philosophie käme, werden wir doch annehmen müssen, das vielleicht zuweilen auf das Doppelte stieg. Die Vorteile, die die kleine Stadt aus dem stetigen Zufluß von Fremden zog, die zum Teil reich waren und mehr ihren Vergnügungen als dem Studium lebten, waren nicht unbedeutend. So berichtet Eunapius, daß die Bürger Wohnungen an die Studenten vermieteten durch Vermittlung des Sophisten, bei dem sie Vorlesungen hörten. (S. 485) *ὁ δὲ Προαιρέσιος συγγενεῖς ἰδίους μεταπεμψάμενος παραλαβεῖν τοὺς ἐλθόντας κελεύει καὶ οἱ μὲν ἀπεδέξαντο τοὺς ἐλθόντας καὶ ἦξαν εἰς γειτόνων*, und ebenso Philostratus II 1. 14: *οἱ μὲν γὰρ ἐν τῷ ἄστει Ἀθηναῖοι μισθοῦ δεχόμενοι Θράκια καὶ Ποντικὰ μειράκια κἀξ ἄλλων βαρβάρων ξυνερρυηκότα παραφθείρονται παρ' αὐτῶν τὴν φωνὴν μᾶλλον ἢ ξυμβάλλονταί τι αὐτοῖς εἰς εὐγλωττίαν.* Die Hoffnung, in Attika reines Attisch lernen zu können, war also auch ein Beweggrund zu der Reise nach Athen. Die Bürger interessierten sich für alles, was die Hochschule betraf, in hohem Grade, und selbst Kleinigkeiten, wie die Erkrankung eines Studenten, bildeten das Stadtgespräch. (Eunapius S. 486) *καὶ πένθος κατεῖχε τὴν πόλιν παράλογον ὡσὰν ἐπὶ μεγάλῃ συμφορᾷ.* Jeder Sophist hatte seine Partei unter den Bürgern, die zu ihm und seinen Studenten standen. (Gregorius 43, 15) *καὶ γὰρ τούτους μεμερισμένους ταῖς σπουδαῖς ἔχουσι.* Der Wichtigkeit dieser Geldquelle für die Stadt war sich der Rat, der

die Aufsicht über die Schulen hatte und bei der Anstellung der Lehrer Vorschläge zu machen hatte, wohl bewußt. Er brachte ziemlich große Geldopfer, und auch der höchste Beamte der Stadt, der aus den Reichsten gewählt zu werden pflegte, setzte seine Ehre darein, berühmte Lehrer und Ärzte zu berufen, wie Theagenes (450). (Suidas s. v.) *ἀναλοῦτο δὲ αὐτῷ πολλὰ τῶν χρημάτων εἴς τε διδασκάλους καὶ ἰατροὺς καὶ τὴν ἄλλην τῆς πατρίδος εὐθημοσύνην.* Der Rat besoldete mindestens einen Lehrer der Grammatik. Aus dem fünften Jahrhundert ist Pamprepius bekannt. (Suidas s. v.) *οἱ δὲ Ἀθηναῖοι γραμματικὸν αὐτὸν ἐποιήσαντο καὶ ἐπὶ νέοις διδάσκαλον ἐποίησαν. ἐτιμᾶτο πρὸς τῶν Ἀθηναίων οἷα διδάσκαλος οὐκ ἀγεννής.* Über sein Gehalt ist nichts bekannt, aber die städtischen Sophisten erhielten ein Talent oder 6000 Drachmen. (Philostratus II 20) *Ἀπολλώνιος ὁ ῥήτωρ τοῦ πολιτικοῦ θρόνου προεστὼς ἐπὶ ταλάντῳ.* Die Stelle des kaiserlichen Sophisten brachte 10000 Drachmen. Die Stadt besoldete anscheinend zwei Sophisten, da Libanius immer von drei Stellen spricht. (I 16) *καὶ ἠκροώμην τοῦ μὲν εὐθύς, τοῖν δυοῖν δὲ* (I 25) *παύει τοὺς ποιμένας, ἀνεζήτει τρεῖς ἀντὶ τοσούτων ἐκείνων.* (II 13) *καὶ τοὺς Ἀθήνησι τοὺς τρεῖς εἰς φόβον κατέστησα.* Es ist wohl kein Zufall, daß es auch in Antiochia drei Sophisten gab, von denen einer (Libanius) Gehalt vom Kaiser bezog, sondern beruhte auf einer gesetzlichen Bestimmung. Außer diesen drei besoldeten Lehrern gab es eine Menge von solchen, die als Hilfslehrer bei den Sophisten tätig waren, die einen starken Zulauf hatten, oder als Privatdozenten auf Anstellung warteten. Die Empfehlung eines attischen Sophisten verschaffte manchem seiner Schüler eine Anstellung außerhalb Athens, aber das höchste Ziel des Ehrgeizes war doch der Lehrstuhl in Athen. (Libanius I 24) *ἐπεὶ δὴ ἐδόκει μέγιστον εἶναι θρόνων ἄξιον τῶν παρ' Ἀθήνησι κεκρίσθαι.* (I 84) *εἰ γὰρ αὖ καὶ παρ' ἑτέρων κλητὸν Ἀθήνηθεν ἐλθόντα νέων ἀρχὴν κτήσασθαι μακαριστόν, πηλίκης εὐδαιμονίας τὸ Ἀθηναίους εἶναι τοὺς μεταπεμπομένους;* Es war Sitte, daß die Athener keine auswärtigen Sophisten beriefen, sondern die frei werdenden Stellen aus den in Athen anwesenden besetzten, die allerdings auch meist Ausländer waren. Aus diesem Grunde blieben viele in Athen und warteten auf ihre Anstellung, manchmal bis zum Greisenalter vergeblich. (Libanius I 27) *ὃ δὴ πολλοὺς τῶν νέων κατέλαβε θρόνων τε οὐ δυνηθέντας ἀντιλαβέσθαι τῶν αὐτόθι πρὸς γῆρας μετ' ἀφωνίας ἥκοντας.* Denn da manche Sophisten 40 Jahre tätig waren, wie Diophantus und Prohairesius, so wurde eine Stelle selten frei. Trotzdem beteiligten sich an dem Wettkampfe, den Anatolius im Winter 356/7 veranstaltete, außer den drei angestellten noch zehn andere. (Eunapius S. 491) *εἰ πλείους τῶν δεκατριῶν ἐτύγχανον σοφιστεύοντες.* Jede neue Anstellung war daher ein großes Ereignis und führte zu lebhaften Kämpfen, bis schließlich der Kaiser durch den Statthalter von Achaja das entscheidende Wort sprach.

Zu Beginn des vierten Jahrhunderts (304) waren die berühmtesten Lehrer der Rhetorik in Athen Paulus und Andromachus (Eunapius S. 457), ferner Julian, gegen den seine Zeitgenossen Apsines und Epagathus nicht aufkommen konnten. (Eunapius S. 482) *Ἰουλιανὸς δὲ ὁ ἐκ Καππαδοκίας σοφιστὴς εἰς τοὺς Αἰδεσίου*

χρόνους ἤκμαζε καὶ ἐτυράννει γε τῶν Ἀθηνῶν καὶ παρὰ τοῦτον ἡ πᾶσα νεότης πανταχόθεν ἐχώρει ῥητορικῆς ἕνεκεν τὸν ἄνδρα καὶ μεγέθους φύσεως σεβαζόμενοι. ἦσαν μὲν γὰρ καὶ κατὰ ταὐτὸν ἕτεροί τινες παραψαύοντες τοῦ καλοῦ καὶ πρὸς τὴν ἐκείνου δόξαν διαιρόμενοι, Ἀψίνης τε ὁ ἐκ Λακεδαίμονος, δόξαν ἔχων τεχνικοῦ τινος καὶ Ἐπάγαθος καὶ τοιαύτη τις ὀνομάτων χορηγία. ὁ δὲ τῷ μεγέθει τῆς φύσεως ἁπάντων καὶ ἐκράτει καὶ τὸ ἔλαττον μακρῷ τινι ἦν ἔλαττον. ὁμιληταὶ δὲ αὐτοῦ πολλοὶ μὲν καὶ πανταχόθεν ὡς εἰπεῖν καὶ πανταχῇ διασπαρέντες καὶ θαυμασθέντες ὅπου τε ἱδρύθησαν. ἀπόλεκτοι δὲ τῶν ἄλλων ἁπάντων ὅτε θειότατος Προαιρέσιος καὶ Ἡφαιστίων Ἐπιφάνιος τε ὁ ἐκ Συρίας καὶ Διόφαντος ὁ Ἀράβιος. Diophantus war bei seinen Landsleuten sehr beliebt. (S. 487) τὴν δὲ Ἀραβίαν εἰλήχει Διόφαντος. Er war bekannt als Techniker, stand aber in der Beredsamkeit weit hinter Prohairesius zurück. (S. 494) εἰς τοὺς τεχνικοὺς ἐβιάζετο. ἡ δε αὐτὴ δόξα τῶν ἀνθρώπων Προαιρεσίῳ κἀκεῖνον ἀντήγειρεν, ὡσεὶ Καλλίμαχον Ὁμήρῳ τις ἀναστήσειεν. ἀλλ᾽ ἐγέλα ταῦτα ὁ Προαιρέσιος καὶ τοὺς ἀνθρώπους ὅτι εἰσὶν ἐν διατριβῆς εἶχεν μέρει. Libanius, der 334—38 sein Schüler war, spricht sehr enttäuscht von seinen Leistungen. 362 hörte ihn Eunapius, der gleichfalls ein ungünstiges Urteil fällt. τοῦτον ἐγίγνωσκεν ὁ συγγραφεὺς καὶ ἠκροάσατο γε πολλάκις δημοσίᾳ λέγοντος. παραθεῖναι δὲ τῇ γραφῇ τῶν λεχθέντων καὶ μνημονευθέντων οὐδὲν ἐδόκει καλῶς ἔχειν. μνήμη γάρ ἐστιν ἀξιολόγων ἀνδρῶν, οὐ χλευασμός, ἡ γραφή. 368 hielt er noch die Leichenrede auf Prohairesius. ἀλλ᾽ ὅμως ἐπιτάφιόν γε εἰπεῖν τινα τοῦ Προαιρεσίου λέγεται καί τι τοιοῦτον ἐπιφθέγξασθαι διαμνημονεύουσιν ἐπὶ τῇ Σαλαμῖνι καὶ τοῖς Μηδικοῖς. Ὦ Μαραθὼν καὶ Σαλαμὶς νῦν σεσίγησθε. οἵαν σάλπιγγα τῶν ὑμετέρων τροπαίων ἀπολωλέκατε. Epiphanius war ebenfalls mehr Techniker als Redner. (S. 493) δεινότατος δὲ εἶναι περὶ τὰς διακρίσεις δόξας τῶν ζητημάτων, τὸν δὲ λόγον ἀτενώτερος, ὅμως τε ἀντισοφιστεύσας τῷ Προαιρεσίῳ καὶ εἰς πολὺ δόξης ἐχώρησεν. Libanius, der ihn 334—38 hörte, nennt ihn einen ταπεινὸς καὶ πένης ῥήτωρ (I 23). Er beteiligte sich noch an dem Wettkampfe, den Anatolius im Winter 356/7 veranstaltete, machte aber auch auf diesen einen schlechten Eindruck. (S. 491) Ἐπιφανίου δὲ τοῦ σοφιστεύοντος τὰ ζητήματα διαιρέσεις ἔφασκεν, εἰς μικρολογίαν καὶ περιττὴν ἀκρίβειαν κωμῳδῶν τὸν παιδεύοντα. Er muß bald darauf gestorben sein, da Eunapius 362 hörte, er wäre schon seit lange tot. Hephaistion, der Freund des Prohairesius, hielt sich nur kurze Zeit in Athen auf, Parnasius hatte trotz seiner Tüchtigkeit nur wenige Schüler. (S. 487) ἐν τούτοις ἦν τοῖς χρόνοις καὶ Παρνάσιος ἐπὶ τοῦ παιδευτικοῦ θρόνου, ὁμιλητὰς εὐαριθμήτους ἔχων καί τοι γε ὀνόματος οὐκ ἀπεστηρημένος. Musonius gab den vergeblichen Kampf gegen Prohairesius bald auf und wurde Beamter. (S. 493) ἐπανέστη δὲ αὐτῷ ὁ Μουσώνιος εἰς σοφιστικὴν ὁμιλητὴς ὢν αὐτῷ. καὶ ὅτε γε ἀντῇρε καταμαθὼν πρὸς τίνα ἔχει τὸν ἀγῶνα ταχὺ μάλα ἐπὶ τὴν πολιτικὴν κατεπήδησεν. Den Sopolis hörte Eunapius 362—65 und lobt seinen strengen Attikismus. (S. 487) καὶ Σοπώλιδος ἠκροάσατο πολλάκις ὁ ταῦτα γράφων. καὶ ἦν ἀνὴρ εἰς τὸν ἀρχαῖον χαρακτῆρα τὸν λόγον ἀναφέρειν βιαζόμενος. καὶ τῆς ὑγιαινούσης Μούσης ὀριγνώμενος. Zwei wenig bekannte Männer erwähnt Libanius I 11

als vor seiner Zeit wirksam, den Kallinikus und Tlepolemus: *ἐμυθολόγει Καλλινίκους τέ τινας καὶ Τληπολέμους, ἑτέρων δὲ οὐκ ὀλίγων σοφιστῶν διηγούμενος σθένη λόγους τε οἷς ἐκράτησάν τε καὶ ἐκρατήθησαν.* Den größten Ruhm erwarb sich Prohairesius aus Kappadokien. Er ist 276 geboren und erhielt den ersten Unterricht in der Heimat. Dann wanderte er nach Antiochia und studierte bei Ulpian Rhetorik. Von dort kam er mit seinem Freunde Hephaistion nach Athen und setzte seine Studien bei Julian fort. Beide Freunde waren sehr arm; sie besaßen zusammen nur einen Rock und einen Mantel, so daß sie nie zusammen ausgehen konnten. Julian gewann den Prohairesius wegen seines Fleißes und seiner Begabung lieb und hinterließ ihm auch bei seinem Tode sein Haus. Schon als Schüler wurde er berühmt durch eine Verteidigungsrede, die er bei einer Gerichtsverhandlung infolge einer Schlägerei vor dem Statthalter von Achaja hielt. Nach dem Tode Julians bewarb er sich um die erledigte Stelle. Aus der großen Zahl der Bewerber wurden von dem Rate nach erfolgter Prüfung außer Prohairesius noch fünf andere dem Kaiser vorgeschlagen. Da er die meiste Aussicht hatte, bestachen die anderen den Statthalter und zwangen Prohairesius Athen zu verlassen. Der Nachfolger des Statthalters aber bewies durch eine List den anderen Sophisten die Überlegenheit des Prohairesius. Er nahm ihn heimlich mit nach Athen, rief die Sophisten zusammen, stellte ihnen ein Thema und ließ ihnen die Wahl, ob sie vor oder nach Prohairesius reden wollten. Da entschuldigten sich alle damit, daß sie nicht gewöhnt seien zu extemporieren. Zwei seiner größten Feinde mußten ihm nun ein schwieriges Thema stellen, und dann sprach Prohairesius sofort mit glänzendem Erfolge. Darauf wiederholte er die ganze Rede, die stenographiert worden war, wörtlich noch einmal. Der Statthalter geleitete ihn dann mit der ganzen Versammlung in feierlichem Zuge nach seinem Hause. Seit dieser Zeit war Prohairesius unangefochten der erste Lehrer der Rhetorik in Athen. Er hatte unzählige Schüler aus dem Pontus, aus Bithynien, Lydien, Karien, Lykien, Pamphylien, Ägypten und Libyen. Das Urteil des Libanius, der ihn 334—38 hörte, ist allerdings ebenso ungünstig wie das über Diophantus und Epiphanius. (I 17) *καὶ ἠκροώμην τοῦ μὲν εὐθὺς* (Diophantus) *ἐν τάξει μαθητοῦ, τοῖν δυοῖν* (Epiphanius und Prohairesius) *δὲ κατὰ νόμον δὴ τὸν τῶν ἐπιδείξεων. καὶ ὁ μὲν κρότος πολὺς εἰς ἀπάτην τῶν τότε πρῶτον γενομένων ἐγειρόμενος, ἐγὼ δὲ ᾐσθανόμην ἐπ' οὐδὲν σεμνὸν ἀφικόμενος τῆς ἀρχῆς τῶν νέων ὑπ' ἀνδρῶν οὐ πολύ τι νέων διαφερόντων ἡρπασμένης.* Im nächsten Jahrzehnt (340—50) wurde er vom Kaiser Konstans an das Hoflager in Gallien berufen. Dort erregte er nicht nur durch seine Beredsamkeit, sondern auch durch seine Körpergröße, Schönheit und Abhärtung Bewunderung. Er ging im Winter ohne Schuhe im dünnen Rock und trank nie warme Getränke. Der Kaiser schickte ihn nach Rom, damit er dort öffentlich rede. Man versuchte ihn dort festzuhalten, aber er kehrte nach Athen zurück und schickte seinen Schüler Eusebius nach Rom. Der Senat ließ ihm eine Bildsäule errichten mit der Inschrift: *ἡ βασιλεύουσα Ῥώμη τὸν βασιλεύοντα τῶν λόγων.* Der Kaiser bot ihm ein Geschenk an. Das lehnte er ab, bat aber für Athen

um einige Inseln. Der Kaiser gewährte ihm die Bitte und verlieh ihm den Titel *στρατοπεδάρχης*. Diese Beziehungen zum Hofe lassen deutlich erkennen, daß er den *βασιλικὸς θρόνος* inne hatte. Im Jahre 355 unterrichtete er den Kaiser Julian, der ihm den Libanius vorzog, und Gregorius sowie Basilius (Sozomenus VI 17). Die Schenkung an Athen wurde 356/57 von dem Präfekten Anatolius bestätigt, der von der Dankrede des Prohairesius sehr entzückt war. Die anderen Sophisten, Diophantus, Epiphanius, Himerius, die gleichfalls vor ihm sprachen, verlachte er. In den Jahren 362—66 war Eunapius sein Schüler, der mit großer Begeisterung von ihm spricht. Er war auch damals noch ein stattlicher Mann von großer Schönheit. Sein Haar war noch dicht und nur mit weißen Fäden durchzogen. Er starb 368 im Alter von 92 Jahren. Himerius stammte aus Prusa in Bithynien, wo sein Vater Ameinias Rhetor war. Wann er nach Athen gekommen ist, ist unsicher. Die einzige Andeutung enthält die Rede an Hermogenes. Dieser hatte bis 323 am Hofe des Licinius gelebt, dann studiert und darauf wieder von Konstantin dem Großen ein Amt erhalten. (Seeck, Libaniusbriefe S. 173.) Die Zeit seiner Muße fällt also in die Jahre 324—30. Damals hat er die ersten rhetorischen Versuche des Himerius sehr bewundert und ihm eine große Zukunft prophezeit (or. 13, 34). *ἄξιε ᾄδεσθαι λόγοις οὓς καὶ ἐν σπαργάνοις αὐτοῖς πλαττομένους ἠγάπησας καὶ πολλάκις περὶ αὐτῶν ἐμάντευσας, ὡς πᾶσα ἀνάγκη τούτους ἡβήσαντας πολὺ καὶ μέγα κατὰ ἀνθρώπους ἐκλάμψαι τῷ θαύματι.* Um 330 muß er also noch studiert haben. Die Rede auf Skylakius, den Statthalter von Achaja, fällt etwa 344 oder 345. Denn da dieser 343 *vicarius Asiae* war, muß er dieses Amt etwas später bekleidet haben (Seeck S. 270). Bald darauf 348—49 hat Himerius eine Reise in die Heimat gemacht und auf der Durchreise auch in Konstantinopel gesprochen. Er stand damals im kräftigen Mannesalter. (or. 7, 3) *οἱ δὲ ἡμέτεροι λόγοι καθάπερ ἔκ τινος εἱμαρμένης ἀμείνονος ἄνωθεν ἄρα τῇ πόλει προσήκειν ἔμελλον. ἐπειδὴ γὰρ ἔδει τούτους μετὰ τοὺς Ἀττικοὺς ἄθλους καὶ τὰ τῆς Παρθένου μεγάλα στέμματα καὶ τὴν ἄλλην γῆν ἐξ Ἀττικῆς λόγων ἀρόσαι σπέρμασιν, οὐκ ἐπὶ Ῥῆνον ἦγεν ἑσπέριον, ἀλλ' ἔτι μὴν ἡβῶντας καὶ ἰούλῳ πρώτῳ χνοάζοντας παρ' ὑμᾶς ἤγαγον*; ebenso or. 16, 1. In Nikomedia trat er auf die Bitte des Statthalters Pompeianus ebenfalls öffentlich auf. Libanius, der mit seinem Schüler Celsus zugegen war, machte sich über seine prachtvolle Kleidung und geringe Leistung lustig. (S. 654) *ὅτε ἐν Νικομηδείᾳ τῆς εὐδαιμονίας ἐκείνης ἀπελαύομεν, Βιθύνων ἦρχε Πομπηιανὸς ὁ λόγους τοὺς μὲν γνησίους τιμῶν, τοὺς δὲ οὐ τοιούτους ἐλέγχων. πάντως δὲ οὐκ ἀμνημονεῖς ὡς τὸν Ἀθήνηθεν τὸν ἐσθήμασι λαμπρὸν ἐκωμῴδησεν ἄκοντα ἐμβαλών, οὗ δείξειν τὴν ἀσθένειαν ἤμελλεν.* Nach der Rückkehr von der Reise scheint er sich in Athen verheiratet zu haben. Seine Frau gehörte einer angesehenen Familie an, die unter ihren Vorfahren die Sophisten Nikagoras und Minukianus sowie Plutarch aus Chaeronea zählte. Als berühmter Sophist wird er 355 genannt von Sozomenus VI 17. Im Winter 356/57 beteiligte er sich an dem Wettkampfe, den Anatolius veranstaltete. Bald darauf wird er nach dem Tode des Epiphanius angestellt worden sein. Er erhielt damit das

attische Bürgerrecht und erbat es auch für seinen dreijährigen Sohn. 362 reiste er auf Einladung des Kaisers Julian nach Antiochia, traf ihn aber nicht mehr an. Unterwegs hielt er Reden in Philippi, Thessalonich, Konstantinopel. Eunapius sagt, er wäre erst 368 nach Athen zurückgekehrt. Wo er sich so lange aufgehalten hat, ist zweifelhaft. Die Nachricht von dem Tode seines Sohnes Rufinus erhielt er unterwegs am Melasflusse. Da Caesarea in Kappadokien an einem Melas liegt, so ist es möglich, daß er dort war. Sein Sohn hatte schon rhetorischen Unterricht erhalten, war aber noch jung (*παῖς*). Wenn er 357 drei Jahre alt war, wäre er etwa vierzehn Jahre alt geworden, und da sich Himerius als Greis bezeichnet, wird sein Geburtsjahr 308—10 sein. Wenig wissen wir von Eustochius, an den Gregorius von Nazianz die Briefe 189—191 gerichtet hat, und von Aphthonius aus Antiochia, dem Schüler des Libanius. An ihn ist der Brief gerichtet app. 452 (985) im Jahre 392. Ein Sophist Apronianus errichtete dem Präfectus Illyrici 402—12 eine Statue mit Epigramm. Um 420 wurde Leontius, der Vater der Athenais-Eudokia, die der Kaiser Theodosius II. heiratete, von Olympiodor in Athen angestellt. (Photius 80 fr. 28) *λέγει δὲ καὶ εἰς τὰς Ἀθήνας κατᾶραι καὶ τῇ αὐτοῦ σπουδῇ καὶ ἐπιμελείᾳ εἰς τὸν σοφιστικὸν θρόνον ἀναχθῆναι Λεόντιον οὔπω ἐθέλοντα.* Herakleon wird nur als Lehrer des Lachares genannt. Lachares, der auch philosophische Vorlesungen bei Syrian hörte, erwarb sich großen Ruhm. (Marinus c. 11) *ἐπὶ σοφιστικῇ δὲ τοσοῦτον ἑαυτοῦ θαῦμα ἐγείρας ὅσον Ὅμηρος ἐπὶ ποιητικῇ.* Seine berühmtesten Schüler waren Eustephius aus Aphrodisias, Asterius und Nikolaus aus Lykien. Der Nachfolger des Lachares (450) war sein Schüler Superianus aus Isaurien. (Suidas s. v.) *ἐν ταῖς λιπαραῖς καὶ ἀοιδίμοις Ἀθήναις ἀνηγορεύετο σοφιστὴς οὐ πάνυ τῆς Λαχάρου δόξης ἀπολειπόμενος.* Der Sohn des Lachares, Metrophanes, war auch Sophist in Athen.

Die Sophisten in Athen unterrichteten meist in ihrem eigenen Hause. Himerius besaß einen sehr bescheiden eingerichteten Hörsaal (or. 18), Julian hatte sich ein Auditorium nach dem Muster eines Theaters mit Marmorsitzen bauen lassen und dies dem Prohairesius hinterlassen. Die öffentlichen Reden, zu denen sie gelegentlich verpflichtet waren, wurden anscheinend im Lykeion gehalten. Dort versuchte Aristophanes einmal eine Rede des Libanius vorzulesen, und auch die Worte des Libanius (or. 62, 14) *μετὰ δὴ τὸν τρίβωνα καὶ τὸ Λύκειον καὶ λόγους καὶ προλόγους καὶ νὴ Δία γε Ἀριστοτέλην* und (61) *ἐν Λυκείῳ τῆς νεότητος παρούσης* deuten darauf hin. Das öffentliche Auftreten vermied man gern. (Eunapius S. 483) *τὸ θέατρον ἦν ξεστοῦ λίθου τῶν δημοσίων θεάτρων εἰς μίμησιν ἀλλὰ ἔλαττον καὶ ὅσον πρέπειν οἰκίᾳ. τοσαύτη γὰρ ἦν Ἀθήνησιν ἡ στάσις τῶν τότε ἀνθρώπων καὶ νέων, ὥστε οὐδεὶς ἐτόλμα τῶν σοφιστῶν δημοσίᾳ καταβὰς διαλέγεσθαι, ἀλλ' ἐν τοῖς ἰδιωτικοῖς θεάτροις ἀπολαβόντες τὰς φωνὰς αὐτῶν μειρακίοις διελέγοντο.* Öffentlich waren natürlich die Begrüßungsreden, die jährlich an die Statthalter gehalten werden mußten, und die Wettkämpfe, bei denen die Statthalter das Thema zu stellen liebten. Für den Unterrichtsbetrieb ergibt sich aus den Reden des Himerius wenig Neues. Daß er die bekannten Übungen des *μῦθος, διήγησις, ἔκφρασις* an-

stellte, ist deutlich erkennbar. Eine Anzahl seiner Reden gehört der Gattung der *μελέτη* an, eine Übung, bei der man in der Maske einer historischen Persönlichkeit spricht. So redet er als Hyperides für Demosthenes, dessen Auslieferung verlangt wird, oder widerrät als Themistokles, die Friedensvorschläge des Perserkönigs anzunehmen. Er mahnt seine Schüler, häufig Redeübungen anzustellen mit dem Worte *ἐκ τοῦ λαλεῖν τὸ λαλεῖν* und bei den Stilübungen die Verwandlungsfähigkeit des Proteus zu zeigen. Eine Neuerung versucht er (ecl. X), indem er einen *Προπεμπτικός* in die Form eines platonischen Dialoges zu bringen sucht. In der *προθεωρία* setzt er die Anforderungen auseinander, die an einen guten Dialog gestellt werden müssen, und fordert die Zuhörer auf, darauf zu achten, ob es ihm gelungen sei, der Schwierigkeiten Herr zu werden. Eine Technik des Hochzeitsgedichtes gibt er or. I. Der Ausdruck soll poetisch sein, von den vier Teilen soll der erste den Anlaß der Rede behandeln, der zweite über das Heiraten im allgemeinen sich verbreiten, der dritte das Lob der Brautleute und der vierte eine Beschreibung der Braut enthalten. Deutlich sieht man die Thesis *εἰ γαμητέον*, ferner *ἔπαινος* und *ἔκφρασις*. Die *προγυμνάσματα* des Aphthonius stimmen im wesentlichen mit denen seines Lehrers Libanius überein. Sie haben aber den Vorzug, daß sie nicht nur die Theorie geben, sondern außer der Definition auch die Disposition und die Art der Behandlung sowie Beispiele. Ihre praktische Brauchbarkeit hat ihnen den Sieg über alle ähnlichen Bücher verschafft. Nicht nur im Altertum, sondern auch das ganze Mittelalter hindurch ist nach Aphthonius der rhetorische Unterricht erteilt worden. Auch die Anfänge der deutschen Rhetorik gehen auf ihn zurück (Gottsched, Ausführliche Redekunst. 1759). Nikolaus, dessen *προγυμνάσματα* gleichfalls erhalten sind, schließt sich eng an Aphthonius an. Es war daher in der Folgezeit völlig gleichgültig, wo man Rhetorik studierte. Der Unterrichtsbetrieb und die Bücher waren überall dieselben. Das zeigen auch die in neuerer Zeit gemachten Papyrusfunde. Unter den Schülerarbeiten, die sich erhalten haben, befindet sich eine *δίκη ξενίας*, eine *δίκη κλοπῆς* sowie ein Aufruf an die Athener. Am interessantesten ist die Behandlung einer Fabel (*μῦθος*), die ein 12—14jähriger Schüler, der eben den rhetorischen Unterricht begonnen hatte, geliefert hat. Ich gebe den Text mit den Ergänzungen von Sudhaus (Rh. Mus. LVI 309): *υἱὸς τὸν εἴδιον — πατέραν φωνεύσας καὶ — τοὺς νόμους φοβη — θεὶς ἔφυγεν εἰς ἐρη — μίαν καὶ διὰ τῶν ὀ — ρέων παρερχόμενος — ἐδιώκαιτο ὑπὸ λέ — οντος καὶ διωκό — μενος ὑπὸ τοῦ λε — οντος ἀνῆλθεν εἰς — δένδρον παὶ ηὑρών — δράκοντα ἀνερχό — μενος ἐπὶ τὸ δέν — δρον καὶ μὴ δηνά — μενος ἀνελθεῖν — διὰ τὸν δράκοντα — πάλιν κατῆλθε ..... — κακουργία οὐ λ — ανθάνει θεόν — ἄει τὸ θεῖον τοὺς κακοὺς πρὸς τὴν δίκην.* Der Schlußvers *ἄγει τὸ θεῖον τοὺς κακοὺς πρὸς τὴν δίκην* hat *ἄει*, weil die Ägypter *ἄγει* wie *aji* sprachen. Man sieht deutlich, daß er die Fabel nicht gelesen, sondern nur gehört hat und sie dann niederschreiben mußte. Die Arbeit enthält mehr als ein Dutzend Fehler.

Über das Leben der Studenten in Athen haben wir einige Nachrichten. Die Sophisten waren meist Ausländer, und es war Sitte, daß die Studierenden,

die von auswärts kamen, sich an den Lehrer wendeten, den sie als ihren Landsmann betrachteten. Bei diesem fanden sie Verwandte, Freunde, Landsleute, und so bildeten sich um jeden Lehrer Verbindungen (*χοροί*), die sich aus bestimmten Landschaften rekrutierten. Diese Landsmannschaften begnügten sich aber nicht mit dem jährlichen freiwilligen Zuwachs, sondern suchten die Neuen gewaltsam zum Eintritt zu zwingen. Jede Verbindung wollte möglichst stark sein und auch ihrem Lehrer Vermögensvorteile zuwenden. (Gregorius 43, 14) *ὅπως πλείους τε ὦσιν αὐτοὶ κἀκείνους εὐπορωτέρους ποιῶσι δι' ἑαυτῶν σπουδήν.* (Libanius I 19) *πάντα τε τολμώμενα τοῖς νέοις ὅπως τὰ πράγματα τοῖς ἡγεμόσιν αὔροιεν.* An der Spitze jedes *χορός* stand einer der ältesten Schüler (*προστάτης τοῦ χοροῦ*), ein Ehrenamt, das sehr begehrt war, aber seinem Träger so viel Arbeit auflud, daß er zum Studieren gewöhnlich gar nicht kam. (Libanius I 20) *εἰδυῖα τοίνυν ἡ θεὸς εἰς τὸν εὐπρεπῆ με τοῦτον ἐκπεσούμενον ὄλεθρον, ᾧ τοὔνομα μάλα εὔφημον, ὁ τοῦ χοροῦ προστάτης, ὑπὲρ ὅτου μὲν ταῦτα ἡγούμην μοι προσήκειν ὑπενεγκεῖν σοφιστοῦ, τούτου μέν με σοφώτατα, ὥσπερ εἴωθε ποιεῖν, ἀπήγαγε, φέρουσα δὲ ἑτέρου ποιεῖ, παρ' ὅτῳ περ ἔμελλον μόνους εἴσεσθαι τοὺς ὑπὲρ τῶν λόγων μόχθους.* Der *προστάτης* hatte zur Seite einen Ausschuß von Mitgliedern, die durch Körperkraft besonders sich auszeichneten. Dieser Ausschuß verhandelte als Vertreter des *χορός* mit dem Lehrer, der seine Wünsche in die Form der höflichen Bitte zu kleiden pflegte. Als Eunapius (362) krank nach Athen kam, ließ Prohairesius diese Vertretung kommen und bat um möglichste Schonung des Kranken. (S. 486) *μετακαλέσας τοὺς κρατίστους καὶ γενναιοτάτους τῶν ὁμιλητῶν καὶ παρ' οἷς ἐπῃνεῖτο χειρῶν ἀλκῆς ἔργον. εἴ τι δὴ (ἔφη) βούλεσθε χαρίσασθαί μοι, τῷ δημοσίῳ λουτρῷ τοῦτον καθήρατε, πάσης χλευασίας φεισάμενοι καὶ παιδιᾶς, ὥσπερ ἐμόν τινα παῖδα ψαίροντες.* Zu Beginn des Winters, wenn die Neuen ankamen, verteilten die Führer ihre Posten an allen Zugängen nach Athen und fingen mit Hilfe der Einwohner die Ankommenden ab. Dabei kam es zwischen den verschiedenen *χοροί* häufig zu Schlägereien. (Libanius I 19) *δραμεῖν μὲν εἰς Πειραιᾶ τε καὶ Σούνιον καὶ τοὺς ἄλλους λιμένας νέων ἐφ' ἁρπαγῇ τῆς ὁλκάδος ἐκβάντων, δραμεῖν δὲ ὑπὲρ τῆς ἁρπαγῆς αὖθις εἰς Κόρινθον κριθησόμενον.* Der Gefangene wurde in sicheren Gewahrsam gebracht und nicht eher freigelassen, bis er geschworen hatte, Mitglied des *χορός* zu werden. (Libanius I 16) *ὀμωμοκότι δὲ ἤδη τοῖς παροῦσιν ἀγαπήσειν ἀνοίγει τις τὴν θύραν.* Ausführlich schildert die Sache Gregorius. (43, 14) *καὶ τὸ πρᾶγμα ἐστιν ἐπιεικῶς ἄτοπον καὶ δαιμόνιον. προκαταλαμβάνονται πόλεις, ὁδοί, λιμένες, ὀρῶν ἄκρα, πεδία, ἐσχατιαί, οὐδὲν ὅτι μὴ τῆς Ἀττικῆς μέρος ἢ τῆς λοιπῆς Ἑλλάδος. ἐπειδὰν οὖν τις ἐπιστῇ τῶν νέων καὶ ἐν χερσὶ γένηται τῶν ἑλόντων (γίνεται δὲ ἢ βιασθεὶς ἢ ἑκών) νόμος οὗτος ἐστὶν αὐτοῖς Ἀττικὸς καὶ παιδιὰ σπουδῇ σύμμικτος. πρῶτον μὲν ξεναγεῖται, παρά τινι τῶν προειληφότων ἢ φίλων ἢ συγγενῶν ἢ τῶν ἐκ τῆς αὐτῆς πατρίδος.* Diese Sitte scheint schon im ersten Jahrhundert bestanden zu haben, denn als Apollonius von Tyana nach Athen kam, und zwar im Spätherbst, fand er schon überall solche Posten. (Philostratus IV 20) *προιὼν δὲ πολλοῖς τῶν φιλοσοφούντων ἐνετύγχανε Φαληράδε κατιοῦσιν, ὧν οἱ μὲν γυμνοὶ*

ἐθέροντο, οἱ δὲ ἐκ βιβλίων ἐσπούδαζον, οἱ δ' ἀπὸ στόματος ἠσκοῦντο, οἱ δ' ἤριζον. Als Libanius (334) nach Athen kam, hatte er die Absicht, bei seinem Landsmann Epiphanius zu hören, wurde aber von einem andern *χορός* abgefangen und diesem wieder von den Schülern des Diophantus entrissen. (Libanius I 16) *τῆς ἐπιούσης ἐν ἄστει τε ἦν ἑσπέρας καὶ ἐν χερσίν, ὧν οὐκ ἂν ἐβουλόμην, ἔπειτα τῆς ὑστεραίας ἐν ἑτέρων αὖ χερσὶν ὧν οὐδὲ τούτων ἐβουλόμην· οὗ δὲ ἦλθον μετασχήσων, τοῦτον οὐδ' ὁρᾶν εἶχον ἐν πίθῳ μικροῦ καθειργμένος, οἷα τὰ ἐκείνων εἰς τοὺς ἀφικνουμένους τῶν νέων. ἐβοῶμεν δὴ διεστηκότες, ὁ σοφιστὴς μὲν ἐμοῦ, ἐκείνου δὲ ἐγὼ στερόμενος. τοῖς ἔχουσι δὲ λόγος οὐδεὶς τῆς βοῆς, ἀλλ' Ἀριστόδημος μέχρι τῶν ὅρκων ἐτηρούμην ὁ Σύρος.* (Eunapius S. 495) *ἐνεδρευθεὶς ὑπὸ τῶν Διοφαντείων Διοφάντῳ προσένειμεν ἑαυτόν.* Auf dem Schiffe, mit dem Eunapius (362) nach Athen fuhr, befand sich eine große Zahl seiner Landsleute, die Schüler des Prohairesius werden wollten. Der Kapitän, ein Athener und Freund des Prohairesius, führte sie noch spät abends und in geschlossenem Zuge, in dessen Mitte der kranke Eunapius getragen wurde, in die Stadt. Die Posten, die überall standen, wagten nicht, sie anzugreifen. (S. 485) *περὶ τὰς καθάρσεις οὐκ ὀλίγοι τινὲς ἐναυλόχουν ἀεὶ τῶν εἰς ἕκαστον διδασκαλεῖον μεμηνότων.* Im Hause des Prohairesius entstand bei ihrer Ankunft eine freudige Aufregung: *εὐθὺς μὲν οὖν χαρμονή τε ἦν περὶ τὴν οἰκίαν καὶ διαδρομαί τινες ἀνδρῶν τε καὶ γυναικῶν καὶ οἱ μὲν ἐγέλων οἱ δὲ ἐχλεύαζον.* Prohairesius ließ einige Verwandte holen und die Angekommenen bei sicheren Leuten unterbringen. (S. 485) *ὁ δὲ Προαιρέσιος συγγενεῖς ἰδίους κατὰ τὴν ὥραν ἐκείνην μεταπεμψάμενος παραλαβεῖν τοὺς ἐλθόντας κελεύει. καὶ οἱ μὲν ἀπεδέξαντο τοὺς ἐλθόντας καὶ ἦξαν εἰς γειτόνων.* Die Neuen hatten zunächst allerlei Scherze auszuhalten. (Gregorius 43, 15) *ἐρισχελεῖται παρὰ τοῦ βουλομένου παντός· βούλεται δὲ αὐτοῖς οἶμαι τοῦτο τὸ νεηλύδων συστέλλειν τὸ φρόνημα καὶ ὑπὸ χεῖρα σφῶν ἀπ' ἀρχῆς ἄγειν· ἐρισχελεῖται δὲ παρὰ μὲν τῶν θρασύτερον, παρὰ δὲ τῶν λογικώτερον, ὅπως ἂν ἀγχροικίας ἢ ἀστειότητος ἔχῃ. καὶ τὸ πρᾶγμα τοῖς μὲν ἀγνοοῦσι λίαν φοβερὸν καὶ ἀνήμερον, τοῖς δὲ προειδόσι καὶ μάλα ἡδὺ καὶ φιλάνθρωπον. πλείων γάρ ἐστιν ἡ ἔνδειξις ἢ τὸ ἔργον τῶν ἀπειλουμένων.* Am nächsten Morgen wurden die Neuen in feierlichem Zuge über den Markt nach dem Bade geführt, vor dessen Tür noch ein Scheinkampf aufgeführt wurde. Dann wurden sie mit dem *τρίβων* bekleidet und hatten dem Ausschuß ein Festessen zu geben. Der Sophist trug ihren Namen in die Schülerliste ein und begrüßte sie in der ersten Stunde des Unterrichts mit einer feierlichen Rede. (Eunapius S. 486) *περὶ τὰ λουτρὰ μετὰ πάσης ἐπιδείξεως, ἥτε νεότης εἰς αὐτοὺς ἐπεδείκνυτο καὶ χλευασίαν καὶ γέλωτα.* (Gregorius 43, 15) *ἔπειτα πομπεύει διὰ τῆς ἀγορᾶς ἐπὶ τὸ λουτρὸν προαγόμενος· ἡ πομπὴ δέ· διατάξαντες ἑαυτοὺς στοιχηδὸν καὶ συζυγίαν ἐκ διαστήματος· οἱ τελοῦντες τῷ νέῳ τὴν πρόοδον ἐπὶ τὸ λουτρὸν προπέμπουσιν. ἐπειδὰν δὲ πλησιάζωσι βοῇ τε πολλῇ καὶ ἐξάλματι χρώμενοι καθάπερ ἐνθουσιῶντες (κελεύει δὲ ἡ βοὴ μὴ προβαίνειν ἀλλ' ἵστασθαι ὡς τοῦ λουτροῦ σφᾶς οὐ προσδεχομένου) καὶ ἅμα τῶν θυρῶν ἀρασσομένων πατάγῳ τὸν νέον φοβήσαντες εἶτα τὴν εἴσοδον συγχωρήσαντες οὕτως ἤδη τὴν ἐλευθερίαν*

διδόασι ὁμότιμον ἐκ τοῦ λουτροῦ καὶ ὡς αὐτῶν ἕνα δεχόμενοι καὶ τοῦτό ἐστιν αὐτοῖς τῆς τελετῆς τὸ τερπνότατον ἡ ταχίστη τῶν λυπούντων ἀπαλλαγὴ καὶ κατάλυσις. Ebenso schildert Olympiodorus den Vorgang für den Beginn des fünften Jahrhunderts (420) und gibt an, daß der Ruf lautete *στᾶ, στᾶ, οὐ λούει,* und daß der Ausschuß den sonderbaren Namen *ἀκρωμίται* führte. *δαπάνας ἐπιγνοὺς ζανεράς εἰς τοὺς τῶν διατριβῶν προστάτας τοὺς λεγομένους ἀκρωμίτας.* Die Verbindungen lieferten einander auf den Straßen förmliche Schlachten, in denen mit Knütteln, Steinen und Schwertern gefochten wurde. (Libanius I 19) *ἀκούων ἔγωγε ἐκ παιδὸς τοὺς τῶν χορῶν ἐν μέσαις Ἀθήναις πολέμους καὶ ῥόπαλά τε καὶ σίδηρον καὶ λίθους καὶ τραύματα γραφάς τε ἐπὶ τούτοις καὶ ἀπολογίας καὶ δίκας ἐπ' ἐλέγχοις.* Die Sache hatte den einen Vorteil, daß sie sich das Material zu Übungen in der Gerichtsrede selber lieferten. Eine solche Schlacht hat Libanius in Athen miterlebt, ohne sich jedoch daran zu beteiligen. (I 21) *ἦν οὖν ἀτελὴς ἐξόδων τε καὶ στρατειῶν καὶ ἀγώνων καὶ παρατάξεων καὶ δὴ κἂν τῇ μεγάλῃ μάχῃ πάντων συμπεπτωκότων μόνος πόρρω που καθήμενος ὅτι ἕκαστος λάβοι κακὸν ἤκουον.* Etwa zehn Jahre früher hatte der *χορός* des Sophisten Apsines unter Führung eines Atheners Themistokles die Schüler Julians überfallen und mißhandelt. Sie trieben die Frechheit so weit, daß sie sich als die Überfallenen gebärdeten und Anzeige erstatteten, so daß die Unschuldigen ins Gefängnis kamen. Der Statthalter selbst stellte eine strenge Untersuchung an, und dabei wurde die Sache durch die Beredsamkeit des Prohairesius, welcher zu den Schülern des Julian gehörte, aufgeklärt. Der Statthalter verurteilte den Themistokles und seine Spartaner zur Auspeitschung, indem er höhnisch bemerkte, die Spartaner seien daran ja von Jugend an gewöhnt. Ein derartiges Eingreifen des Statthalters half immer nur kurze Zeit. Selbst die Drohung, die Lehrer für die Zuchtlosigkeit der Schüler verantwortlich zu machen und abzusetzen, hatte keinen Erfolg. Die schlimmste Drohung ist die Ausschließung vom Unterricht, wobei jeder wußte, daß der Ausgeschlossene mit Freuden von jedem anderen Sophisten aufgenommen wurde. Himerius extemporiert einmal eine Rede, als nach einer Schlägerei viele Schüler mit verbundenen Köpfen erschienen und auch einige fehlten (or. XIX). Er vergleicht sich mit Agamemnon, der nach einer Niederlage die verwundeten Fürsten um sich versammelt; er schildert die schmerzlichen Gefühle, die sein Herz bewegen, und schließt mit tröstenden Worten und einem Hinweis auf einen soeben gemeldeten Sieg des Kaisers. Häufig klagt er in seinen Reden über Trotz, Trägheit, Versäumnis der Vorlesungen, aber selten versteigt er sich zu ernster Drohung wie (or. XX) *τὸ δὲ ὑμέτερον πάθος δέδοικα μὴ σκηνῆς τι μέρος καὶ σκυθρωπῆς ὑμῖν προοίμιον τραγῳδίας γένηται.* Meist sucht er auf das Gemüt zu wirken, wobei durch die Übertreibung eine komische Wirkung erzielt wird. (or. XV) *ὦ τίνες μὲν ἐκείνων τόλμαι, τίνες δὲ ἄρα καρδίαι τῶν ὅσοι ποτὲ πόρρω τῆς ὑμετέρας φιλίας ἤνεγκαν ὅσον ἡμέραν μίαν αὐλίζεσθαι; θρασεῖς τινες ὄντες καὶ ἀτάσθαλοι καὶ μικρὸν ἐρώτων φροντίζοντες. ὡς ἔγωγε, εἴ πως ἐνῆν, ἥδιστα ἂν ἠρόμην αὐτούς. τί μὲν αὐτοῖς τῆς ἡμετέρας γλώττης ἥδιον ἄκουσμα; τί δὲ σχῆμα ἰδεῖν φαιδρότερον; τίνες μὲν ἠρινοὶ ᾠδικοί τε τὴν*

φύσιν ὄρνιθες οὕτως ἡδὺ καὶ χάριεν φθέγγονται; Damit aber niemand Angst bekomme, fügt er hinzu, ihm gefalle der Hirt nicht, der seine Herde mit Schlägen regiere und nicht mit der Syrinx, und vergleicht sich mit Apollo, der auch nicht stets zum Bogen greife. Er hoffe seine Herde immer fröhlich zu sehen. *τῆς δὲ ἡμετέρας ἀγέλης καὶ τῶν θρεμμάτων τῶν ἐμῶν (μὴ γάρ ποτε σκυθρωπάζον ἐγὼ θεασαίμην τὸ ποίμνιον) λόγος ἡγείσθω πρὸς Μουσῶν λειμῶνας.* Bei Beginn der Vorlesungen pflegte er liebevolle Ermahnungen an die Schüler zu richten, das Ballspiel einzuschränken sowie den Besuch der Ringschule und des Theaters, das Herumtreiben auf den Straßen und ausschweifendes Leben zu meiden, und pflegte dem Ungehorsamen mit Ausschluß zu drohen. (or. XXII) *σφαῖρα μὲν ἐρρίφθω χεροῖν, γραφεῖον δὲ ἔστω τὸ σπούδασμα· κεκλείσθω μὲν τὰ παλαίστρας παίγνια, ἀνοιγέσθω δὲ τὰ τῶν Μουσῶν ἐργαστήρια· ἄφες τὸν στενωπόν, οἰκούρει πλέον καὶ γράφε· μίσει πάνδημον θέατρον, δὸς ἀκοὴν θεάτρῳ κρείττονι· τρυφὴ δὲ καὶ χλιδὴ πόνων ἀλλότρια. αὐχμῶν μοι φαίνου καὶ τρυφῆς κρείττων γενόμενος. τουτὶ τὸ κήρυγμα καὶ οὗτος ὁ νόμος πολὺς ἐν βραχέσι τοῖς ῥήμασιν. ὑμῶν δὲ ὅστις μὲν ἀκούει καὶ πείθεται, πολὺν ἠχήσει τὸν Ἴακχον· τῷ δὲ ἀπειθοῦντι καὶ παρακούσαντι κρύψω τὸ πῦρ καὶ κλείσω λόγων ἀνάκτορα.* Ballspiel, Gastmähler, Hetären und Schulden bezeichnet Libanius als charakteristisch für das Leben in Athen. (I 22) *τοῦ γε οὐδὲ σφαίρας Ἀθήνησι οὐδεπώποτε ἁψαμένου τοσοῦτόν τε ἀποσχόντος κώμου τε καὶ κοινωνίας τῶν ἐν νυξὶν ἐπὶ τὰς τῶν πενεστέρων πορευομένων οἰκίας· ἐπεὶ καὶ Σκύλλης κεφαλὰς ἢ εἰ βούλει γε, Σειρήνων δεινοτέρας γείτονας, ἑταίρας μελῳδούσας, αἳ πολλοὺς ἐξέδυσαν, μάτην ᾀδούσας ἀπέφηνα.* (I 19) *δεῖπνα δὲ δείπνοις συναίροντα ταχὺ τῶν ὄντων ἀνηλωμένων εἰς δανείσοντα βλέπειν.* Der Dank der Schüler für die milde Behandlung war der, daß sie das Ansehen ihres Lehrers nach außen vertraten, für ihn Schüler einfingen und Schlachten lieferten und bei seinem Auftreten ungeheuren Beifall spendeten. Diese Verpflichtung erkennt Libanius ausdrücklich an. (I 19) *ἡγούμην δικαίους τε οὐχ ἧττον τῶν ὑπὲρ τῶν πατρίδων τιθεμένων τὰ ὅπλα εὐχόμην τε τοῖς θεοῖς γενέσθαι καὶ ἐμαυτῷ τοιαῦτα ἀριστεῦσαι.* Einen ihrem Lehrer feindlichen Sophisten auf jede Weise zu ärgern, galt als Ehrensache. Als ein Statthalter drei Sophisten absetzen und dafür drei andere, einen Araber, einen Ägypter und Libanius einsetzen wollte (338), mußte Libanius Athen verlassen, weil er für sein Leben fürchtete (I 25); dem Araber warfen zwei Studenten auf der Straße Schmutz ins Gesicht, und den Ägypter holten sie nachts aus dem Bett, schleppten ihn an einen Brunnen und drohten, ihn hineinzuwerfen, wenn er nicht schwöre, Athen zu verlassen. Und noch später wurde Aristophanes, als er eine Rede des Libanius öffentlich vorzulesen wagte, durch Steinwürfe zur Flucht gezwungen. Die Aufregung bei den öffentlichen Vorlesungen vergleicht Gregorius mit dem Benehmen der Zuschauer bei den Pferderennen. (43, 14) *σοφιστομανοῦσιν Ἀθήνησιν τῶν νέων οἱ πλεῖστοι· ὅπερ οὖν πάσχοντας ἔστιν ἰδεῖν περὶ τὰς ἱπποδρομίας, τοὺς φιλίππους καὶ φιλοθεάμονας, πηδῶσι, βοῶσι, οὐρανῷ πέμπουσι κόνιν, ἡνιοχοῦσι καθήμενοι, παίουσι τὸν ἀέρα, τοὺς ἵππους δὴ τοῖς δακτύλοις ὡς μάστιξι ζευγνύουσι, μεταζευγνύουσι οὐδένος ὄντες κύριοι. τοῦτο*

καὶ αὐτοὶ πάσχουσιν ἀτέχνως περὶ τοὺς ἑαυτῶν διδασκάλους. Aber der Lärm täuschte nicht alle. (Libanius I 17) *καὶ ὁ μὲν κρότος πολὺς εἰς ἀπάτην τῶν τότε πρῶτον γενομένων ἐγειρόμενος· ἐγὼ δὲ ᾐσθανόμην ἐπ' οὐδὲν σεμνὸν ἀφιγμένος τῆς ἀρχῆς τῶν νέων ὑπ' ἀνδρῶν οὐ πολύ τι νέων διαφερόντων ἡρπασμένης.* Auch der Statthalter Strategius forderte 353 die Athener auf, bessere Lehrer zu berufen, wenn sie wünschten, daß die Blüte von Athen Dauer haben solle. (I 82) *ἐξέπληξε 'Αθηναίοις εἰ ἀξιοῦντες διὰ κάλλους λόγων ἐκεῖσε ἅπαντας καταπλεῖν οὐκ ἐπεισάγουσι τῶν ὄντων σφίσι ἀμείνω*, und der Präfekt Anatolius beklagte 356/57 die Eltern, die ihre Söhne nach Athen schickten. (Eunapius S. 491) *καὶ τοὺς κροτοῦντας, τὰ μειράκια, ἐγέλα καὶ τοὺς πατέρας ἠλέει τῆς τῶν παίδων παιδείας, ὑπὸ τίσι παιδεύονται.* Beim Scheiden von Athen hielt der Lehrer eine Abschiedsrede, bei der das Lob nicht gespart wurde (Himerius ecl. X. XIII). Alle Mitschüler begleiteten den Scheidenden bis zum Schiffe, wo nochmals geredet wurde, um den Freund von der Rückreise zurückzuhalten, Tränen flossen, Umarmungen wurden ausgetauscht. (Gregorius 43, 24) *παρῆν ἡ τῆς ἐκδημίας ἡμέρα καὶ ὅσα τῆς ἐκδημίας. ἐξιτήριοι λόγοι, προπόμποιοι, ἀνακλήσεις οἰμωγαί. περιπλοκαὶ καὶ δάκρυα. οὐδὲν γὰρ οὕτως οὐδενὶ λυπηρὸν ὡς τοῖς ἐκεῖσε συννόμοις 'Αθηνῶν καὶ ἀλλήλων τέμνεσθαι. γίνεται δὴ τότε θέαμα ἐλεεινὸν καὶ ἱστορίας ἄξιον. περιστάντες ὑμᾶς ὁ τῶν ἑταίρων καὶ ἡλίκων χορός, ἔστι δὲ ὧν καὶ διδασκάλων οὐδ' ἂν εἴ τι γένοιτο μεθήσειν ἔφασκον, ἀντιβολοῦντες, βιαζόμενοι πείθοντες, τί γὰρ οὐ λέγοντες; τί δ' οὐ πράττοντες ὧν τοὺς ἀλγοῦντας εἰκός;*

II

Die philosophische Schule, die Platon im Jahre 387 a. Ch. n. im Garten der Akademie begründete, bestand bis zum Jahre 529 p. Ch. n. Die goldene Kette, wie die Neuplatoniker zu sagen pflegen, reichte von Platon bis Proklus und seinen Schülern. (*δεδιὼς δὲ ὁ Πρόκλος περὶ τῇ Πλάτωνος χρυσῇ τῷ ὄντι σειρᾷ μὴ ἡμῖν ἀπολίπῃ τὴν πόλιν τῆς 'Αθηνᾶς.*) Sie ist allerdings mit der peripatetischen Schule verschmolzen worden und betrachtete die Beschäftigung mit Aristoteles als Vorbereitung auf das Studium Platons. Bezahlung nahmen die Philosophen für ihren Unterricht nicht, aber durch Vermächtnisse früherer Schüler war das Vermögen der Stiftung stark angewachsen, so daß die Zinsen zur Zeit des Proklus jährlich 1000 Goldstücke betrugen. Die Akademie brauchte daher keine Unterstützung weder von der Stadt noch von den Kaisern. Im IV. Jahrh. lehrte in Athen Philosophie Maximus, der nach einem Briefe des Libanius (ep. 685) diesen und seinen Freund Severus 334—38 unterrichtete (Seeck, Libaniusbriefe S. 208), vielleicht auch Priskus (Seeck S. 246). Daß außer der rhetorischen Ausbildung auch das Studium des Aristoteles getrieben wurde, zeigen auch die Worte des Libanius (or. 62, 14) *μετὰ γὰρ τὸν τρίβωνα καὶ τὸ Λύκειον καὶ λόγους καὶ προλόγους καὶ νὴ Δία γε 'Αριστοτέλην.* Für das Jahr 355 haben wir das Zeugnis des Gregorius (43, 19). Er und Basilius beschlossen damals, ihre ganze Kraft auf das Studium der Philosophie zu verwenden (*ὡς δὲ τὸν πόθον ἀλλήλοις καθωμολογήσαμεν καὶ φιλοσοφίαν εἶναι τὸ σπουδαζόμενον*). Basilius hat sich auch astronomische, geometrische, arith-

metische Kenntnisse angeeignet und wegen seiner Kränklichkeit auch Medizin studiert. (43, 23) *τίς δὲ φιλοσοφίαν, τὴν οὕτως ὑψηλήν τε καὶ ἄνω βαίνουσαν ὅση τε πρακτικὴ καὶ θεωρητικὴ ὅση τε περὶ τὰς λογικὰς ἀποδείξεις καὶ ἀντιθέσεις ἔχει. καὶ τὰ παλαίσματα ἥν τε διαλεκτικὴν ὀνομάζουσι. ὡς ῥᾷον εἶναι τοὺς λαβυρίνθους διεξελθεῖν ἢ τὰς ἐκείνων τῶν λόγων ἄρκυς διαφυγεῖν. ἀστρονομίας δὲ καὶ γεωμετρίας καὶ ἀριθμῶν ἀναλογίας τοσοῦτον λαβὼν ὅσοι μὴ κλονεῖσθαι τοῖς περὶ ταῦτα κομψοῖς.* Wahrscheinlich hat auch Hermogenes um 330 in Athen studiert, wo er Himerius kennen lernte (Seeck S. 173). Von ihm erzählt Himerius (or. 14, 21): *ἐκεῖθεν ἀπόδειξίν τε μανθάνει καὶ σοφιστὰς ἑλεῖν καὶ τεχνικὴν ἁρμονίαν προστίθησι τῷ εὐγενεῖ τῶν ὀνομάτων (ᾗ πέφυκέ τε καὶ λέγεται μόνῃ ὁ ἀκριβῶς ἐξεπιστάμενος ῥήτωρ τε ἐπιστήμων καὶ ποιητὴς ἔνθεος γίνεσθαι) καὶ πάντα ἁπλῶς ταῦτα κτησάμενος διανοίᾳ παρακατατίθεται.* (23) *ἠθροισμένων δὲ αὐτῷ τῶν ὀργάνων οὕτως ἤδη καὶ ἐπὶ τὴν θεωρίαν τῶν πραγμάτων ἔρχεται. τριχῇ δὲ τῆς πάσης φιλοσοφίας νενεμημένης καὶ τῆς μὲν εἰς τὰς πράξεις, τῆς δὲ περὶ τὴν φύσιν τῆς δὲ τὰ ὑπὲρ οὐρανὸν ζητούσης τε καὶ πραγματευομένης, οὐ τὴν μὲν εἷλε, τῆς δὲ ἠμέλησε, τὴν δὲ ὡς ἄχρηστον πρὸς χρῆσιν εὐδαίμονος ἠτίμασεν, ἀλλὰ πάσαις δοὺς ἑαυτὸν οὕτως πάσας ἐκτήσατο, ὡς οὐδεὶς ἕτερος μίαν τινὰ κτήσασθαι περὶ πολλοῦ ποιησάμενος.* Dann studiert er die Geschichte der gesamten Philosophie und liest die Hauptwerke aller Philosophen. *πρεσβεύει μὲν οὖν τὴν Πλάτωνος καὶ Ἀριστοτέλους δόξαν καὶ ἐπὶ ταῖς τούτων φιλοσοφίαις ἐσπούδακεν. ἐπῄει δὲ καὶ τὰ τῶν ἄλλων συγγράμματα. Οἶδεν ὅσα περὶ τὴν στοὰν ἐφιλοσόφησαν Ζήνωνές τε καὶ Κλεάνθαι, ἔτι δὲ Χρύσιπποί τε καὶ ὅσοι τὴν ἄλογον πρᾶξιν λόγῳ κοσμήσαντες, ἐξ ἑτέρου εἰς ἕτερον τὴν ἑαυτῶν φιλοσοφίαν μετεκόσμησαν.* (24) *οἶδε δὲ καὶ τὰς κοινὰς Ἐπικούρου τε καὶ Δημοκρίτου δόξας καὶ ὃν τρόπον ἐκεῖνοι περὶ τῆς φύσεως ἐφαντάσθησαν. καὶ μὴν καὶ τὰς Ἀκαδημίας ἁπάσας ἐπίσταται καὶ τὴν ἐκ Λυκείου μέχρι Λιβύης τε καὶ Κυρήνης σοφίαν ἀποδημήσασαν. τοὺς δὲ Πύρρωνος τρόπους καὶ τὴν ἐκεῖθεν ἔριν παρὰ τοῖς πᾶσιν ἀνθήσασαν οὐχ ὡς μέγα τι σπούδασμα οἷον δέ τι παρόψημα τῆς ἄλλης φιλοσοφίας εἶναι νομίζων μετέρχεται.* (25) *ἀστρονομίας τε ἐπιστήμων καὶ γεωγραφίας γενόμενος γινώσκει μὲν καὶ τὰ παρὰ τοῖς ἄλλοις συγγράμματα.* Die philosophischen Studien wurden also in Athen während des IV. Jahrh. genau so betrieben wie im V., das wir genauer kennen. Bedeutende Philosophen hatte die Akademie in dieser Zeit allerdings nicht aufzuweisen, und so erklärt sich das absprechende Urteil des Synesius, der Alexandria weit über Athen stellt. (ep. 135) *οὐδὲν ἔχουσιν αἱ νῦν Ἀθῆναι σεμνὸν ἀλλ' ἢ τὰ κλεινὰ τῶν χωρίων ὀνόματα. καὶ καθάπερ ἱερείου διαπεπραγμένου τὸ δέρμα λείπεται γνώρισμα τοῦ πάλαι ποτὲ ζῴου, οὕτως ἐνθένδε φιλοσοφίας ἐξῳκισμένης λείπεται περινοστοῦντα θαυμάζειν τὴν Ἀκαδημίαν τε καὶ τὸ Λύκειον καὶ νὴ Δία τὴν ποικίλην στοάν. αἱ Ἀθῆναι πάλαι μὲν ἦν ἡ πόλις ἑστία σοφῶν, τὸ δὲ νῦν ἔχον σεμνύνουσιν αὐτὰς οἱ μελιττουργοὶ ἄρα καὶ ἡ ξυνωρὶς τῶν σοφῶν Πλουταρχείων.* Er meint mit den letzten Worten den Philosophen Plutarch und seinen Nachfolger Syrian, die uns als die ältesten Vertreter des Neuplatonismus in Athen bekannt sind. Wer die neue Lehre in die Akademie eingeführt hat, ist unbekannt; ebensowenig

wissen wir, wann es geschehen ist. Die Prophezeiung des Synesius ging nicht in Erfüllung. Die Akademie nahm noch einmal einen großen Aufschwung durch Proklus. Sein Vater Patrikius war ein angesehener und reicher Rechtsanwalt in Xanthus in Lykien. Als er sich 410 in Konstantinopel aufhielt, gebar ihm seine Gattin Markella den Proklus. Die Eltern kehrten bald wieder nach Xanthus zurück, wo Proklus den ersten grammatischen Unterricht erhielt, den er dann in Alexandria bei dem Grammatiker Orion fortsetzte. Auf Wunsch des Vaters lernte er hier auch Latein, weil er gleichfalls Rechtsanwalt werden sollte. Dem darauf folgenden Studium der Rhetorik wandte er großes Interesse zu und war für seinen Lehrer Leonas so begeistert, daß er ihm nach Konstantinopel folgte. Er kehrte dann nach Alexandria zurück und hörte mathematische Vorlesungen bei Heron und philosophische über Aristoteles bei Olympiodor. Sein Gedächtnis war so vorzüglich, daß er den Vortrag wörtlich auswendig behielt. (Marinus c. 9) *ἐξιὼν αὐτὸς μετὰ τὴν συνουσίαν ἅπαντα πρὸς τοὺς ἑταίρους τὰ τῶν πράξεων ἀπεμνημόνευσεν ἐπ' αὐτῶν λέξεων.* Ebenso lernte er die Logik des Aristoteles auswendig. *καὶ αὐτὰ δὲ τὰ Ἀριστοτέλους λογικὰ συγγράμματα ῥᾷστα ἐξεμάνθανε καί τοι χαλεπὰ ὄντα τοῖς ἐντυγχάνουσι καὶ πρὸς μόνην τὴν ἀνάγνωσιν.* Die Lehrer in Alexandria genügten ihm bald nicht mehr, und so begab er sich nach Athen (430). Im Piräus empfing ihn sein Landsmann, der Sophist Nikolaus. Unterwegs trank Proklus an der Sokratesquelle und besuchte noch abends die Akropolis. Die Worte des Wächters *ἀληθῶς εἰ μὴ ἦλθες ἔκλειον* galten seinen Schülern als prophetisch. Plutarch, an den er sich zuerst wendete, las mit ihm Aristoteles' Schrift *Περὶ ψυχῆς* und Platons Phädon. Nach dem Tode des Plutarch (432) begann er bei Syrian ein geordnetes Studium des Aristoteles und war in zwei Jahren damit fertig. (Marinus c. 13) *πάσας πραγματείας λογικὰς ἠθικὰς πολιτικὰς φυσικὰς καὶ τὴν ὑπὲρ ταύτας θεολογικὴν ἐπιστήμην.* Dann las er sämtliche Schriften Platons in der vorgeschriebenen Reihenfolge (*ἐν τάξει*) und machte solche Fortschritte, daß er schon im Alter von 28 Jahren den Kommentar zum Timaeus veröffentlichen konnte. Er hat bis zu seinem Tode (485) in Athen als Lehrer gewirkt und eine große Zahl von Schülern gehabt, die seine Methode nach Alexandria und Konstantinopel übertrugen. Der Bildungsgang des Proklus ist typisch für diese Zeit. Die Neuplatoniker verlangten nicht nur eine gründliche grammatische und rhetorische Vorbildung, sondern auch ziemlich umfangreiche Kenntnisse in Mathematik, Astronomie und Musik von denen, die sie in die kleinen Mysterien der aristotelischen und die großen der platonischen Philosophie einführten. Die Schwierigkeiten, die das Mathematische bei der Platonlektüre machte, waren früh hervorgetreten und hatten Theon von Smyrna im II. Jahrh. veranlaßt, ein Buch zu schreiben, das sich schon durch seinen Titel: *Περὶ τῶν κατὰ τὸ μαθηματικὸν χρησίμων εἰς τὴν Πλάτωνος ἀνάγνωσιν* als Schulbuch kennzeichnet. In der Einleitung setzt er auseinander, jeder gebe zu, daß man die mathematischen Auseinandersetzungen Platons nicht verstehen könne, wenn man die nötigen Kenntnisse nicht besitze. Es wäre natürlich sehr schön, wenn man erst dann, wenn man die gesamte Geometrie, Musik

und Astronomie beherrsche, an die Lektüre Platons gehe. Das sei aber wegen der Schwierigkeit und der dazu erforderlichen Zeit nicht möglich. Er wolle daher wenigstens die Grundzüge der Arithmetik, Musik, Geometrie, Stereometrie, Astronomie behandeln. Seine Absicht sei durchaus nicht, einen Mathematiker oder Astronomen zu bilden, sondern nur das für die Platonlektüre Nötige zu geben. (S. 16 ed. Hiller) *οὐχ ὅσα δύναιτο ἂν τὸν ἐντυγχάνοντα ἢ ἀριθμητικὸν τελέως ἢ γεωμέτρην ἢ μουσικὸν ἢ ἀστρονόμον ἀποφῆναι· οὐδὲ γάρ ἐστι τοῦτο προηγούμενον ἢ προκείμενον ἅπασι τοῖς Πλάτωνι ἐντυγχάνουσι· μόνα δὲ ταῦτα παραδώσομεν ὅσα ἐξαρκεῖ πρὸς τὸ δυνηθῆναι συνεῖναι τῶν συγγραμμάτων αὐτοῦ.* Er verspricht auch denen, die nichts davon verstehen, die Sache einleuchtend zu machen, unter der Bedingung, daß sie sich die ersten Anfänge genau aneignen. *μάλιστα μὲν οὖν χρὴ τὸν μέλλοντα οἷς τε ἡμεῖς παραδώσομεν ἐντεύξεσθαι, διὰ γοῦν τῆς πρώτης γραμμικῆς στοιχειώσεως κεχωρηκέναι· ῥᾷον γὰρ ξυνέποιτο οἷς παραδώσομεν. ἔσται δὲ ὅμως τοιαῦτα καὶ τὰ παρ' ἡμῶν ὡς καὶ τῷ παντάπασι ἀμυήτῳ τῶν μαθημάτων γνώριμα γενέσθαι.* Dies Elementarbuch genügte den Neuplatonikern nicht. Sie benutzten bei ihrem Unterrichte die Schriften des Euklid über Geometrie, Astronomie, Musik und Optik. (Marinus Data) *Εὐκλείδης . . . πάσης γὰρ σχεδὸν μαθηματικῆς ἐπιστήμης στοιχεῖα καὶ οἷον εἰσαγωγὰς προέταξεν, ὡς γεωμετρίας μὲν ὅλης ἐν τοῖς ιγ' βιβλίοις καὶ τῆς ἀστρονομίας ἐν τοῖς Φαινομένοις καὶ μουσικῆς δὲ καὶ ὀπτικῆς ὁμοίως στοιχεῖα παραδέδωκεν.* Ebenso hat Proklus Vorlesungen über das erste Buch des Euklid gehalten und ermahnt seine Hörer, falls er nicht dazu kommen sollte, das ganze Werk zu kommentieren, seine Methode auch bei den übrigen Büchern anzuwenden. *ἡμεῖς δέ, εἰ μὲν δυνηθείημεν καὶ τοῖς λοιποῖς τὸν αὐτὸν τρόπον ἐξελθεῖν, τοῖς θεοῖς ἂν χάριν ὁμολογήσαιμεν, εἰ δὲ ἄλλαι φροντίδες ἡμᾶς περισπάσαιεν, τοὺς φιλοθεάμονας τῆς θεωρίας ταύτης ἀξιοῦμεν κατὰ τὴν αὐτὴν μέθοδον καὶ τῶν ἑξῆς ποιήσασθαι βιβλίων τὴν ἐξήγησιν τὸ πραγματειῶδες πανταχοῦ καὶ εὐδιαίρετον μεταδιώκοντες.* Ebenso verweist er im Timaeus auf Euklid und Archimedes (II 76 ed. Diehl), stellt aber am Schluß noch einmal alles Mathematische zusammen. *καὶ οὐδὲν δεῖ μεταγράφειν ἡμᾶς τὰ παρ' ἐκείνοις ἀποδεδειγμένα. πρὸς γὰρ τὸν δι' ἐκείνων ἱκανῶς πεπαιδευμένον ποιούμεθα τοὺς λόγους. τοσοῦτον δὲ ὅμως ἱστορητέον ὅτι δεικνύουσι τὰ μὲν χρώμενοι τοῖς παρὰ τῷ Εὐκλείδῃ δειχθεῖσι τὰ δὲ παρὰ τῷ Ἀρχιμήδει. καὶ ὅπερ ἔφην, ἔξεστιν ἐκείνοις συγγενόμενον τὰς ἀποδείξεις ἀναλέγεσθαι. τάξομεν δὲ αὐτὰς καὶ ἡμεῖς ἐν τῷ μετὰ πᾶσαν τὴν πραγματείαν ἔχοντι τὴν συναγωγὴν τῶν πρὸς τὸν Τίμαιον μαθηματικῶν θεωρημάτων διὰ πλατυτέρων ἐφόδων ὧν τοῖς ὑπομνήμασι ἐγκατασπείροντες γράφομεν, ἵν' ἐξῇ τοῖς φιλοθεάμοσι καὶ τούτων ἔχειν ἠθροισμένα πάντα πρὸς τὴν τοῦ διαλόγου τῶν μαθηματικῶν ἕνεκα παντοίαν κατάληψιν.* Für den Unterricht in der Arithmetik benutzten sie die *Εἰσαγωγὴ ἀριθμητική* des Nikomachus von Gerasa, die ebenfalls aus dem II. Jahrh. stammt (ed. Hoche). Jamblich hat ihn ohne Änderungen benutzt, weil er nach seiner Ansicht unübertrefflich ist. (Jamblich ed. Pistelli) *εἰ γὰρ διὰ πάντα ταῦτα προκρίνομεν τὸν ἄνδρα τοῦτον ὡς ἀριθμητικώτατον. εἰκότως δὴ διὰ τοῦτο καὶ τίθεμεν ὅλην αὐτοῦ τὴν ἀριθμητικὴν τέχνην, οὐχ ἡγούμενοι*

δεῖν οὔτε ἀτελῶς αὐτὴν ἐκφέρειν ἀκρωτηριάσαντας αὐτῆς τὰ προηγούμενα οὔτε μεταγράφειν. περιττὸν γὰρ καὶ τοῦτο οὔτε σφετερίζεσθαι τὰ γεγραμμένα. ἀγνωμοσύνης γὰρ ἐσχάτης ἔργον ἀφαιρεῖσθαι τῆς ἐπιβαλλούσης δόξης τὸν συγγεγραφότα. ἀλλ' οὐδὲ διὰ τοῦτο δεῖ ἀλλοτρίους τῶν Πυθαγορικῶν διατριβῶν λόγους ποιεῖσθαι. οὐδὲ γὰρ καινὰ λέγειν ἡμῖν πρόκειται ἀλλὰ τὰ δοκοῦντα τοῖς παλαιοῖς ἀνδράσιν. ὅθεν οὐδὲν οὔτε ἀφελόντες οὔτε προσθέντες αὐτὴν τὴν Νικομάχου τέχνην ἤδη παρατιθέμεθα ἐν τοῖς λόγοις. Auf beide Schriften verweist auch Syrian (in Metaphysica S. 103): *εἰ δέ τινι καὶ τῆς ἀνελίξεως καὶ διεξοδικωτέρας ὑφηγήσεως ὧν ἀνεγράψαμεν προβλημάτων ἔρως ἐνέστακται φιλομαθής, ἐντυχὼν οὗτος ταῖς τε Νικομάχου συναγωγαῖς τῶν Πυθαγορείων δογμάτων καὶ ταῖς τοῦ θείου Ἰαμβλίχου περὶ αὐτῶν τούτων πραγματείαις ἀποπλήσει τὸν ἔρωτα.* Noch im XIII. Jahrh. waren Euklid und Nikomachus die allgemein verbreiteten Schulbücher, wie Theodorus Metochita bezeugt bei Heiberg V 95: *ὅσον τῇ περὶ τοὺς ἀριθμοὺς εἰσαγωγῇ Νικομάχου περιτυχεῖν καὶ τῇ τοῦ Εὐκλείδου περὶ τὰ γεωμετρικὰ στοιχειώσει καὶ τοῦτο μέχρι τινός.* Es ist ja bekannt, daß Euklid noch heute in englischen Schulen als Lehrbuch benutzt wird. Für das Studium der Astronomie wurde benutzt das Buch des Geminus *Εἰσαγωγὴ εἰς τὰ φαινόμενα*, aus dem Proklus einen Auszug veranstaltete mit dem Titel *Σφαῖρα*. Die *φαινόμενα* des Euklid fand man für den Schulgebrauch nicht ausreichend und bevorzugte Ptolemaeus. (Pappus VI 632) *ὅτι δὲ τὰ περὶ τὰς ἀνατολὰς καὶ δύσεις τῶν τοῦ ζῳδιακοῦ δωδεκατημορίων ἀτελῆ καθέστηκε οἶμαι καὶ αὐτὸν σὲ μὴ ἀγνοεῖν. ἕκαστον δὲ τούτων ἀπαραλείπτως ἔνεστι σοι καὶ ῥᾳδίως ἐντυγχάνοντι τοῖς ὑπὸ τοῦ Πτολεμαίου πεπραγματευμένοις περὶ τούτων συντάγμασι ἐπιγινώσκειν.* Damaskius im Leben des Isidorus erklärt Ptolemaeus für das geeignetste Buch: *ὁ ἄριστος ἡγεμὼν Πτολεμαῖος τῆς ἀστροθεάμονος ἐπιστήμης*, und auch Olympiodorus im Philebus (ed. Stallbaum S 5): *οἷα ἡ Πτολεμαίου ἀστρονομία καὶ ἡ Ἀρχιμήδους μηχανική.* Auch die Astrologie des Ptolemaeus hat Proklus erläutert in seiner *παράφρασις εἰς τὴν τοῦ Πτολεμαίου τετράβιβλον.* Neben den mathematischen Studien ging die Beschäftigung mit Aristoteles einher. Die Neuplatoniker gaben zu, daß man mit der Ethik anfangen müsse, aus praktischen Gründen begannen sie aber mit der Logik. (Ammonius A—K IV 6) *ἀκόλουθον μὲν ἦν ἀπὸ τῆς ἠθικῆς ἄρξασθαι πραγματείας, ὡς ἂν πρότερον τὰ ἑαυτῶν ἤθη κοσμήσαντες οὕτω τῶν ἄλλων ἐντὸς γενώμεθα λόγων. ἀλλ' ἐπειδὴ καὶ ἐν ἐκείνῃ κέχρηται ἀποδείξεσι καὶ συλλογισμοῖς, ἐμέλλομεν δ' αὐτοὺς ἀγνοεῖν ἀνήκοοι τῶν τοιούτων ὑπάρχοντες λόγων, διὰ τοῦτο ἄρα τῆς λογικῆς ἀρκτέον.* Er gibt dann die Reihenfolge an: *κατηγορίαι, περὶ ἑρμηνείας, ἀναλυτικά, σοφιστικοὶ ἔλεγχοι.* Darauf soll folgen Ethik, Physik, Mathematik, Theologie: *μετὰ δὲ τὴν λογικὴν ἰτέον ἐπὶ τὴν ἠθικὴν καὶ οὕτως ἀντιληπτέον τῶν φυσικῶν καὶ μετ' ἐκεῖνα τῶν μαθηματικῶν καὶ οὕτως ἐσχάτων τῶν θεολογικῶν.* Ebenso Simplicius (A—K IX 5) *μετὰ δὲ τὰς ἠθικὰς πραγματείας τὰς τὸ ἦθος ἡμῶν καταρτυούσας καὶ τὰς λογικὰς τὰς τὸ κριτήριον ἡμῖν τῆς ἀληθείας εὐτρεπιζούσας τὰς φυσικὰς χρὴ πραγματείας παραλαμβάνεσθαι.* Nach der Physik kam auch die Schrift *Περὶ οὐρανοῦ* an die Reihe. (Simplicius A—K VII 1, 5) *τὴν δὲ τάξιν τῆς*

ἀναγνώσεως καὶ ὁ Ἀριστοτέλης καὶ οἱ τούτου ἐξηγηταὶ μετὰ τὴν φυσικὴν ἀκρόασιν ὁρίζουσιν. (Ammonius A—K IV 3, 12) *οὕτως οὖν μετὰ τὰ φυσικὰ δεῖ διατρίψαντας ἐν τοῖς μαθήμασιν ἀνάγεσθαι ἐπὶ θεολογίαν. κλῖμαξ γὰρ καὶ γέφυρά ἐστι τὰ μαθήματα κοινωνοῦντα μὲν τοῖς φυσικοῖς καθὸ ἀχώριστα τοῖς δὲ θείοις καθὸ χωριστά.* In dieser Reihenfolge las Proklus bei Syrian in zwei Jahren den ganzen Aristoteles. (Marinus c. 13) *ἐν ἔτεσι γοῦν οὐδὲ δύο ὅλοις πάσας αὐτῷ τὰς Ἀριστοτέλους συνανέγνω πραγματείας, λογικὰς ἠθικὰς (πολιτικὰς) φυσικὰς καὶ τὴν ὑπὲρ ταύτας θεολογικὴν ἐπιστήμην.* Die einleitende Vorlesung pflegte den Begriff der Philosophie festzustellen und das Verhältnis der Philosophie zur Grammatik, Rhetorik, Mathematik zu erörtern. Es wurden dann die Teile der Philosophie besprochen und die Schriften des Aristoteles, sowie die Reihenfolge, in der sie gelesen werden müßten. Jeder einzelnen Schrift wurde ferner eine Einleitung vorausgeschickt. Sie erörtert die Absicht, die der Verfasser mit der Schrift verfolgt (*σκοπὸς ἢ πρόθεσις*), den Titel (*ἐπιγραφή*), die Echtheit (*τὸ γνήσιον*), den Nutzen der Lektüre (*τὸ χρήσιμον*), die Stelle, die ihr unter den Schriften des Aristoteles anzuweisen ist (*ἡ τάξις*), die Disposition (*διαίρεσις*). Dann folgt erst die Erklärung des Einzelnen (*ἐξήγησις*). Man versuchte den Schülern die Aneignung des schwierigen Stoffes in jeder Weise zu erleichtern. So brachte man die Kategorien z. B. in die Form eines Dialoges oder eines Katechismus. Auch die Reihenfolge, in der Platons Schriften gelesen werden müßten, ist von den Neuplatonikern genau festgesetzt worden. Daß schon früh darüber Meinungsverschiedenheiten herrschten, bezeugt Albinus. (Platon ed. Hermann VI 149) *ἀπὸ ποίων διαλόγων δεῖ ἀρχομένους ἐντυγχάνειν τῷ Πλάτωνος λόγῳ. διάφοροι γὰρ δόξαι γεγόνασιν. οἱ μὲν ἀπὸ τῶν Ἐπιστολῶν ἄρχονται, οἱ δὲ ἀπὸ τοῦ Θεάγους. εἰσὶ δὲ οἱ κατὰ τετραλογίαν διελόντες αὐτοὺς καὶ τάττουσι πρώτην τετραλογίαν περιέχουσαν τὸν Εὐθύφρονα καὶ τὴν Ἀπολογίαν καὶ τὸν Φαίδωνα.* Dieser Auswahl spricht Albinus eine gewisse Berechtigung zu, falls man Platon lesen wolle, um ihn nur kennen zu lernen. Für ein eingehendes Studium macht er einen anderen Vorschlag: *ἄρξεται ἀπὸ τοῦ Ἀλκιβιάδου πρὸς τὸ τραπῆναι καὶ ἐπιστραφῆναι καὶ γνῶναι, οὗ δεῖ τὴν ἐπιμέλειαν ποιεῖσθαι εἶθ' ὥσπερ πρὸς παράδειγμα καλὸν ἰδεῖν, τίς ἐστιν ὁ φιλόσοφος καὶ τίς αὐτοῦ ἡ ἐπιτήδευσις καὶ ὑπὸ ποίᾳ ὑποθέσει ὁ παρ' αὐτῷ λόγος προσάγεται, δεήσει τῷ Φαίδωνι ἑξῆς ἐντυγχάνειν. μετὰ τοῦτο τῇ Πολιτείᾳ δέοι σ' ἐντυγχάνειν. ἀρξάμενος γὰρ ἀπὸ τῆς πρώτης γενέσεως ὑπογράφει πᾶσαν τὴν παιδείαν, ᾗ χρώμενος ἀφίκοιτο ἂν τις ἐπὶ τὴν τῆς ἀρετῆς κτῆσιν. ἐπεὶ δὲ δεῖ καὶ ἐν γνώσει τῶν θείων γενέσθαι, ὡς δύνασθαι κτησάμενον τὴν ἀρετὴν ὁμοιωθῆναι αὐτοῖς, ἐντευξόμεθα τῷ Τιμαίῳ. αὐτῇ γὰρ τῇ περὶ τὴν φύσιν ἱστορίᾳ ἐντυγχάνοντες καὶ τῇ λεγομένῃ θεολογίᾳ καὶ τῇ τῶν ὅλων διατάξει ἀντοψόμεθα τὰ θεῖα ἐναργῶς.* Diogenes Laertius, der, wie Freudenthal (Hellenistische Studien Heft 3) nachgewiesen hat, dieselbe Quelle wie Albinus benutzt, bemerkt darüber (Vita Platonis ed. Breitenbach S. 33): *ἄρχονται δὲ οἱ μὲν ἀπὸ τῆς Πολιτείας. οἱ δ' ἀπὸ Ἀλκιβιάδου τοῦ μείζονος. οἱ δ' ἀπὸ Θεάγους. ἔνιοι δὲ Εὐθύφρονος· ἄλλοι Κλειτοφῶντος· τινὲς Τιμαίου· οἱ δ' ἀπὸ Φαίδρου· ἕτεροι Θεαιτήτου· πολλοὶ δὲ Ἀπολογίαν τὴν ἀρχὴν ποιοῦνται.* Für

die Neuplatoniker war die Auswahl maßgebend, die Jamblich getroffen hatte. (Proclus in Alcibiadem S. 29) *ἐν τοῖς δέκα διαλόγοις, ἐν οἷς οἴεται τὴν ὅλην τοῦ Πλάτωνος περιέχεσθαι φιλοσοφίαν, ὥσπερ ἐν σπέρματι τούτῳ τῆς συμπάσης ἐκείνων διεξόδου προειλημμένης. οἵ τινες δὲ εἰσὶ οἱ δέκα καὶ ὅπως αὐτοὺς προσήκει τάττειν καὶ ὅπως ἐν τοῖς δύο τοῖς μετ' αὐτοὺς συνῄρηνται προηγουμένως ἐν ἄλλοις πεπραγματεύμεθα.* Diese Stelle ist nicht erhalten, aber wir finden bei Olympiodor c. 26 (Platon ed. Hermann VI 219) eine Erörterung dieser Auswahl, wo die Reihenfolge ist: Alkibiades, Gorgias, Phaedon, Kratylus, Theaetet, Phaedrus, Symposion, Timaeus, Parmenides, Philebus. Er spricht zwar von 12 Dialogen, aber Nomoi und Politeia sind von anderen als Ergänzung gefordert worden: *λέγομεν δὲ ὃ ὁ θεῖος Ἰάμβλιχος ἐποίησεν· αὐτὸς τοίνυν πάντας εἰς ιβ' διῄρει διαλόγους καὶ τούτων τοὺς μὲν φυσικοὺς ἔλεγεν, τοὺς δὲ θεολογικούς· πάλιν δὲ τοὺς δώδεκα συνῄρει εἰς δύο, εἴς τε τὸν Τίμαιον ἐπὶ πᾶσι τοῖς φυσικοῖς, τὸν δὲ Παρμενίδην τοῖς θεολογικοῖς. τούτων δὲ ἄξιόν ἐστι τὴν τάξιν ζητῆσαι, διότι καὶ τούτους ἠξίωσαν πάντες πράττεσθαι. πρῶτον τοίνυν δεῖ τὸν Ἀλκιβιάδην πράττειν, διότι ἐν αὐτῷ γινώσκομεν ἑαυτούς· ἄξιον δ' ἐστὶ πρὶν ἢ τὰ ἔξω γνῶναι ἑαυτοὺς γνῶναι· ἔσχατον δὲ δεῖ τὸν Φίληβον. τοὺς δ' ἐν μέσῳ οὕτω δεῖ τάττειν. πρῶτον δεῖ ἀναγνῶναι τὸν Γοργίαν ὡς πολιτικὸν ὄντα, δεύτερον δὲ τὸν Φαίδωνα ὡς καθαρτικόν. οὐκοῦν μετὰ τοὺς εἰρημένους διαλόγους δεῖ ἀναγνῶναι τέταρτον τὸν Κρατύλον ὡς περὶ ὀνομάτων διδάσκοντα, εἶτα τὸν Θεαίτητον ὡς περὶ πραγμάτων. (ἐρχόμεθα) εἶθ' οὕτως ἐπὶ τὸν Φαῖδρον καὶ τὸ Συμπόσιον ὡς θεωρητικῶς καὶ περὶ θεολογικῶν διαλεγομένους. καὶ οὕτως ἐπὶ τοὺς τελείους δεῖ ἐλθεῖν, τὸν Τίμαιόν φημι καὶ τὸν Παρμενίδην. καὶ οὕτως μὲν περὶ τούτων λέγομεν· ἐπειδὴ δὲ καὶ τοὺς Νόμους καὶ τὰς Πολιτείας πράττειν ἀξιοῦσί τινες, ἄξιόν ἐστι καὶ τούτων τὸν σκοπὸν εἰπεῖν.* Daß die Philosophen eine bestimmte Reihenfolge innehielten, zeigt auch die Geschichte von Hierokles, die Damaskius im Leben des Isidorus erzählt: *οὗτός ποτε τὸν Πλάτωνος Γοργίαν τοῖς ἑταίροις ἐξηγεῖτο. εἷς δέ τις τῶν ἀκροατῶν Θεοσέβιος ἀπεγράψατο τὴν ἐξήγησιν. πάλιν δέ, οἷα εἰκός, ἐκ δευτέρου τοῦ Ἱεροκλέους εἰς τὸν Γοργίαν καταβαλλομένου μετά τινα χρόνον τὴν ἐξήγησιν ὁ αὐτὸς ταύτην ἀπεγράψατο καὶ ἀντιπαραβαλὼν τὰ πρότερα καὶ τὰ ὕστερα εὗρεν οὐδὲν τῶν αὐτῶν ὡς ἔπος εἰπεῖν, ἑκάτερα δὲ ὅμως, ὃ καὶ παρὰ λόγον ἀκοῦσαι, τῆς Πλάτωνος ἐχόμενα καθ' ὅσον οἷόν τε προαιρέσεως.* Vor Beginn der Lektüre geben die Neuplatoniker eine allgemeine Einleitung (*προλεγόμενα, εἰσαγωγή*), die zuweilen eine ausführliche Biographie Platons enthielt (Olympiodor c. I—VI). Eine allgemeine Übersicht über seine Philosophie und ihr Verhältnis zu den älteren und späteren Schulen schloß sich an. Ferner wurde die Frage aufgeworfen, warum er die Form des Dialoges gewählt habe, und eine Definition des Dialoges gegeben: *ἔστι τοίνυν οὐκ ἄλλο τι ἢ λόγος ἐξ ἐρωτήσεως καὶ ἀποκρίσεως συγκείμενος περί τινος τῶν πολιτικῶν καὶ φιλοσόφων πραγμάτων, μετὰ τῆς πρεπούσης ἠθοποιίας τῶν παραλαμβανομένων προσώπων καὶ τῆς κατὰ τὴν λέξιν κατασκευῆς.* Den Schluß bildete eine Besprechung der Schriften Platons und eine Erörterung der Reihenfolge (*τάξις*), in der sie gelesen werden müßten. Eine längere oder kürzere Einleitung ging

auch jedem Dialoge voraus, der erklärt wurde. Über diesen Punkt bestanden unter den Erklärern Meinungsverschiedenheiten. Deshalb äußert sich Proklus im Kommentar zur Politeia ausführlich darüber und gibt Vorschriften, die zu befolgen er dringend empfiehlt: *τοὺς προλόγους τῶν Πλατωνικῶν διαλόγων ὅπως χρὴ διατιθέναι τὸν μὴ παρέργως αὐτῶν ἁπτόμενον δηλῶσαι βουλόμενος ἐνδείξομαι καὶ ὑμῖν ἐφ' ἑνὸς τοῦ τῆς πολιτείας συγγράμματος. ὑμεῖς δὲ ὥσπερ ἴχνεσιν ἑπόμενοι τοῖς ῥηθησομένοις λόγοις τὸν αὐτὸν καὶ ἐπὶ τῶν ἄλλων τρόπον μετιόντες τὰς ἐξηγήσεις στοχάζοισθε ἂν τῆς περὶ ταῦτα μεθόδου.* Man müsse den Fehler vermeiden, sofort mit der Erörterung der Probleme anzufangen, ebenso wie den eine zu umfangreiche Einleitung vorauszuschicken: *δεῖ γὰρ μήτε τοὺς πολλοὺς τῶν ἐξηγητῶν μιμουμένους ξηρὸν καὶ ἐλλιπῆ τὸν τόπον τοῦτον παραλείπειν, τοσοῦτον μόνον προαυδῶντας τὸ πρόβλημα περὶ οὗ ὁ λόγος μήτε προσπεριβάλλεσθαι πόρρωθέν τινας καὶ μηδὲν προσᾳδούσας τοῖς προκειμένοις ζητήσεις ἐν τοῖς περὶ τῆς λέξεως σκέμμασιν ὥσπερ ἑτέρους οἶδα τῶν Πλάτωνος φίλων ἀμήχανον ὅσην ἀπεραντολογίαν ἐπεισάγοντας διὰ τὰς πρὸς τοὺς ἑτεροδόξους ἀντιρρήσεις.* Es folgt dann das Muster, dessen sich alle Neuplatoniker bedient haben: *ἀλλ' αὐτὸ μόνον τὸ προκείμενον σύγγραμμα προστησαμένους ὑπ' ὄψιν ἄγειν τοῖς συσχολάζουσι τὴν πρόθεσιν διερευνωμένους ἑκάστου, τὸ εἶδος, τὴν ὕλην, τὰ δόγματα συνῃρημένως τὴν δὲ δι' ὅλου τοῦ συγγράμματος διήκουσαν τῶν λόγων ὑπόθεσιν. οὕτω γὰρ ἂν τοῖς ἀκούουσι γένοιτο καταφανὲς τὸ πᾶν βούλημα τοῦ διαλόγου.* Den Anfang bildet also wie bei der Erklärung des Aristoteles die Erörterung des dem Dialoge zugrunde liegenden Hauptgedankens (*ὁ σκοπός, ἡ πρόθεσις*). Alexander von Aphrodisias gebraucht einen Vergleich, um den Nutzen dieser Erörterung deutlich zu machen, von zwei Wanderern, von denen der eine den Weg kennt und der andere nicht. (A—K III, 1, S. 8) *ὂν δὲ πρὸς διδασκαλίαν χρησιμώτατον τὸ δεῖν τῶν ῥηθησομένων τὸν σκοπὸν καὶ τὴν πρόθεσιν λέγειν. οἱ γὰρ εἰδότες, ἐπὶ τί τῶν λεγομένων ἕκαστον τὴν ἀναφορὰν ἔχει, ῥᾷον μανθάνουσι τῶν οὐκ εἰδότων. παραπλησία γὰρ τῶν οὕτως μανθανόντων ἡ διαφορὰ τοῖς ὁδοῦ βαδίζουσι τὴν αὐτὴν ὧν οἱ μὲν ἴσασι τὸ πέρας τῆς ὁδοῦ, ἔνθα ἀφικέσθαι δεῖ, οἱ δὲ ἀγνοοῦσι· καὶ γὰρ ἐκείνων οἱ μὲν εἰδότες ῥᾷόν τι βαδίζουσι καὶ χωρὶς καμάτου ἀνύουσι τὸ προκείμενον, οἱ δὲ ἀγνοοῦντες κάμνουσι μᾶλλον.* Und Ammonius vergleicht den Verfasser mit einem Bogenschützen. (A—K IV 4, S. 7) *ὥσπερ γὰρ ὁ τοξότης, εἰ τύχοι, σκοπόν τινα ἔχει πρὸς ὃν βάλλει καὶ οὗ θέλει τυχεῖν, οὕτω καὶ ὁ γράφων τι πρός τι τέλος ἀφορᾷ κἀκείνου σπουδάζει τυχεῖν.* Der Grundgedanke kann nur einer sein. (Proclus in Pol. ed. Kroll S. 11) *ἀλλ' εἶναι περί τε πολιτείας τὴν πρόθεσιν καὶ τῆς ὡς ἀληθῶς δικαιοσύνης, οὐχ ὡς δύο τῶν σκοπῶν ὄντων (οὐδὲ γὰρ δυνατόν· δεῖ γοῦν ἐπείπερ ζῴῳ προσέοικεν ὁ λόγος, οὗ τι καὶ ὄφελός ἐστιν, ἕνα σκοπὸν ἔχειν, ὥσπερ πᾶν ζῷον πρὸς τὰ μέρη πάντα συντέτακται κατὰ μίαν ὁμολογίαν) ἀλλ' ὡς τῶν δύο τούτων ἀλλήλοις τῶν αὐτῶν ὄντων.* Mit dieser Erörterung wird die Frage nach der Überschrift (*ἐπιγραφή*) verbunden, die nicht doppelt sein soll. Es wird ferner festgestellt, welchem *εἶδος* der Dialog angehört. Platon selbst hatte drei *εἴδη* unterschieden: *τὸ δραματικὸν καὶ μιμητικόν — τὸ δὲ ἀφηγηματικὸν καὶ ἀμί-*

μητον — τὸ μικτὸν ἐξ ἀμφοτέρων. Und ob ὁ χαρακτὴρ ἁδρός, ἰσχνὸς oder μικτός ist. Dann folgt die ὕλη oder ὑπόθεσις oder δραματικὴ διασκευή. Das ist die Vorgeschichte des Dialoges, die Veranlassung, der Ort, die Zeit und die beteiligten Personen. In den Abschnitten, die sie δόγματα, διαίρεσις, οἰκονομία, τομή nennen, soll der Beweis geführt werden, daß der Grundgedanke durchgeführt ist und alle Teile des Dialoges einem Zwecke dienen. Bei dieser zusammenfassenden Betrachtung ergibt sich von selbst die Kapiteleinteilung (κεφάλαια), die Disposition (διαίρεσις), sowie auch die Stellung des Dialoges unter den übrigen (τάξις). Die eigentliche Erklärung (ἐξήγησις) zerfällt wieder in zwei Teile, θεωρία καὶ λέξις. Das προοίμιον des Dialoges ist für Proklus ein wesentlicher Teil, und auf seine Besprechung verwendet er viel Sorgfalt. Man erkennt ferner hier sofort den Charakter des Dialoges. (Parmenides ed. Ennius IV 63) τὸν δέ γε χαρακτῆρα τοῦ διαλόγου δηλοῖ καὶ ἡ πρώτη λέξις, ἀπερίεργος οὖσα καὶ ἀκριβὴς καὶ καθαρά. Und den Charakter der Personen. Der Timaeus beginnt mit den Worten: εἷς δύο τρεῖς, ὁ δὲ δὴ τέταρτος ἡμῖν, ὦ φίλε Τίμαιε, ποῦ τῶν χθὲς δαιτυμόνων. Das ist ein feiner Zug von Platon, mit dem er uns einführen will in die pythagoreische Gedankenwelt, in der die Zahl eine große Rolle spielte. Sie pflegen ferner die Freundschaft und halten Versprechungen unverbrüchlich. Daher die Anrede ὦ φίλε und die Verwunderung, daß der vierte, den er erwartet, nicht da ist. Die Herausarbeitung der Charaktere der beteiligten Personen nimmt einen großen Raum ein, ebenso wie die Besprechung der Syllogismen, die bei jedem Abschnitt zusammengefaßt werden. Der Ort der Vorlesungen ist die Akademie, die Zeit der Vormittag. Proklus hielt täglich mindestens fünf Vorlesungen. (Marinus vita Procli ed. Boissonade c. 22) ἐξηγεῖτο τῆς αὐτῆς ἡμέρας πέντε, ὁτὲ δὲ καὶ πλείους πράξεις καὶ ἔγραφε στίχους τὰ πολλὰ ἀμφὶ τοὺς ἑπτακοσίους. συνεγίγνετό τε καὶ τοῖς ἄλλοις φιλοσόφοις προιὼν καὶ ἀγράφους ἑσπερινὰς πάλιν ἐποιεῖτο συνουσίας. Eine Vorlesung halten heißt πράττειν, die Vorlesung πρᾶξις. Erledigt wurde in einer Vorlesung ein Stück, das durchschnittlich 1½ Seiten des Teubnerschen Textes einnimmt. Die Kommentare sind zum Teil noch nach Vorlesungen eingeteilt mit den Überschriften πρᾶξις σὺν θεῷ α, β, γ. Ich schließe aus der oben angeführten Stelle, daß Proklus nicht fünf Stunden lang über denselben Stoff gesprochen, sondern fünf verschiedene Vorlesungen gehalten hat. Es waren ja immer verschiedene Jahrgänge zu berücksichtigen, und Proklus las außer über Platon auch über Aristoteles, Euklid, Hesiod. Die Studenten schreiben das Kolleg nach und zwar sehr unbequem auf den Knien. Im Jahre 529 erließ Justinian das Verbot, fernerhin in Athen Philosophie zu lehren. Das Vermögen der platonischen Schule wurde eingezogen. Die Philosophen wanderten daher aus, und die Hochschule von Athen verlor dadurch einen großen Teil ihrer Bedeutung. Grammatik und Rhetorik ist aber sicher weiter gelehrt worden, und eine dunkle Kunde, die aus dem VII. Jahrh. zu uns dringt, könnte auf Wahrheit beruhen. Damals soll noch der heilige Gisleus in Athen studiert haben. (Pertz, Mon. Germ. IX 409. 464) *studuit philosophiae apud Athenas, nobilissimam Graecorum urbem, quae cunctis nationum linguis tribuit totius flores eloquentiae.*

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Georg Finsler, Homer. Aus dem Erläuterungswerk 'Aus deutschen Lesebüchern'. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1908. XVIII, 618 S. Preis geh. M. 6.—, in Leinwand geb. M. 7.—, in Halbfranz geb. M. 7.40.

Das Buch zerfällt in sechs Abschnitte. Den ersten bildet eine kurze Inhaltsangabe der Gedichte, den zweiten (S. 33—175) eine Erklärung ausgewählter Stücke, und zwar neun aus der Ilias, sieben aus der Odyssee. Im dritten werden 'Vorfragen' erörtert, geographischer, historischer, literarischer Art. Der vierte Abschnitt (S. 248 bis 475) gibt ein Bild der homerischen Welt: Natur und Leben, der Mensch, Gesellschaft und Staat, Religion. Der fünfte handelt vom Charakter der homerischen Poesie, von ihrem Stil, ihren Kunstmitteln, ihrer Kompositionsweise, von Reden und Gleichnissen u. ä. An sechster Stelle endlich bietet der Verf. einen Überblick über die Entwicklung der Homerkritik, vom Altertum bis zur jüngsten Gegenwart (S. 511 ff.).

Als Leser sind gedacht, 'dem Zweck der ganzen Sammlung entsprechend, zunächst die Lehrer an Mittelschulen, an denen Homer nicht im Original gelesen wird, dann der große Kreis der Gebildeten aller Stände'. Mit der Skizze über die Homerkritik hofft der Verfasser 'auch den Studenten der Philologie eine Orientierung ermöglicht zu haben'. Danach sind die Gymnasiallehrer eigentlich ausgeschlossen. Trotzdem glaube ich, daß den besten Gebrauch von Finslers Buch solche Lehrer machen können, die mit ihren Schülern Ilias und Odyssee griechisch lesen. Denn die Beobachtungen und Schilderungen, die hier geboten werden, gehen so ins einzelne und feine, daß, wer sie für sich durcharbeitet und für die Jugend ausbeuten will, schon äußerlich viel mehr Zeit nötig hat, als im deutschen Unterrichte der Realanstalten dieser Lektüre gewidmet werden kann. Wichtiger ist, daß eine eingehende Beschäftigung mit homerischem Stil und homerischer Darstellungskunst, mit den Grundbegriffen des sittlichen, staatlichen, religiösen Lebens von selber dahin drängt, die griechische Form der Gedanken aufzusuchen. Auch der Verf. hat diesem Drängen nicht ganz widerstehen können; er spricht von Thymós und Psyché, Moira und Litaí, Timé und Dike, von diogenés und diotrephés, agathós und esthlós, vom aeikés und dem was éoiken. Und doch muß er die Besprechung des Psychologischen, die eben deshalb sehr kurz ausgefallen ist, mit dem Geständnis schließen: 'Eine genaue Wiedergabe der homerischen Bezeichnungen für psychologische Vorgänge ist im Deutschen unmöglich. Wir kennen keinen inneren Menschen [?] und denken nicht mit dem Zwerchfell. Es wird daher keine Übersetzung die homerische Auffassung jemals genau wiederzugeben vermögen' (S. 321). Dies letzte ist gewiß richtig; die Schwierigkeit erstreckt sich aber zum guten Teil auch auf die Gebiete, für welche Finsler versucht hat ungriechischen Lesern eine genaue Darlegung zu geben. Das Störende liegt nicht bloß in der Fremdheit der Wortformen, mit denen dabei operiert wird; noch behinderter ist das Verständnis da, wo ein griechischer Ausdruck als Fremdwort ins Deutsche übergegangen und mit einer geänderten Bedeutung dem modernen Menschen geläufig ist. Der Gefahr, sich hierdurch irreführen zu lassen, scheint bei 'Dämon' der Verf. selbst erlegen zu sein (S. 439 ff.); gegen Lehrs (Populäre Aufsätze) bedeutet seine Auffassung sicher keinen Fortschritt.

Noch ein anderer Übelstand hat sich aus der äußeren Zweckbestimmung des Buches ergeben: für die Verhältnisse der Sprache, über die da, wo sie berührt sind, richtig geurteilt wird (S. 236 f.), mußte auf ausführlichere Behandlung verzichtet werden. Und damit ist nicht nur ein Stück weggefallen, das neben anderen seinen Platz beanspruchen durfte, sondern ein inneres

Element, das an wichtiger Stelle den organischen Zusammenhang vermitteln sollte. In dem Kapitel 'Vorfragen' bespricht Finsler die Entwicklung der epischen Poesie vor und neben Homer, dann die Nachrichten über die Person des Dichters, über die schriftliche Aufzeichnung seiner Werke (S. 214—247); davon getrennt folgt später das fünfte Kapitel, über 'homerische Poesie' (S. 476—510). Beides gehörte doch eng zusammen, hätte nicht nur aneinandergerückt, sondern innerlich verschmolzen werden müssen. Denn Homer steht nicht isoliert da: das ist eine Grundanschauung, die gerade Wilamowitz, dem Finsler in manchen Einzelheiten allzu ergeben folgt, sicher begründet und siegreich durchgeführt hat. Mögen wir als Verf. der Ilias, wie sie uns vorliegt, einen noch so bedeutenden Dichter denken: seinen Stil, sein unbewußtes Archaisieren, seine Darstellungsweise mit ihren Kunstmitteln, das alles hat er nicht geschaffen, sondern hat es übernommen und war zum guten Teil davon beherrscht. Wie hätte es ihm sonst gelingen können — was Finsler mit Recht annimmt (z. B. S. 447 f.) —, ältere Stücke, die er so viel als möglich intakt ließ, durch Zusätze und Zwischenglieder zu einem Ganzen zu verarbeiten, das auf den ungerüsteten Hörer oder Leser allezeit den Eindruck der Gleichmäßigkeit gemacht hat? Dies konnte nur ein Mann vollbringen, der in der Entwicklung der epischen Kunst noch selber mitging, von ihrem Strome getragen wurde. Daß wir inmitten solcher Abhängigkeit doch wichtige Wirkungen schöpferischen Geistes empfinden, ist freilich wahr. Und in diesem scheinbaren Widerspruch liegt das Geheimnis der poetischen Größe, die wir 'Homer' nennen. Davon aber eine auch bloß annähernde Vorstellung zu gewinnen ist nur möglich, wenn man der Sprache nachgeht, die zugleich konventionell erstarrt ist und lebendig sprudelt. Wie völlig anders Goethe zu seiner Sprache steht als der Verf. der Ilias zu der seinigen, ist eine Betrachtung, die gerade in den deutschen Unterricht so recht hineingehört und überaus fruchtbar gemacht werden kann. Warum hat Finsler nicht auch hierfür Anregungen gegeben? Für den Gebrauch der Schüler ist das Buch ja nicht bestimmt; die Lehrer aber, die es benutzen sollen, mögen sie nun Gymnasiasten oder Realschüler zu unterrichten haben, müssen doch Griechisch verstehen: sonst würden sie den Gedanken des Verf. nicht mit selbständigem Urteil folgen können und von der Fülle der Gesichte, die er vorführt, überwältigt werden.

Damit sei denn dieses 'Erläuterungswerk', trotz der Lücke, die wir beklagen, gerade den Lehrern an Gymnasien angelegentlich empfohlen. Es gibt zur Zeit keine andere Stelle, an der sie auf einmal so viel unmittelbar Verwertbares oder mittelbar Förderndes für die Homerlektüre gewinnen können. Der Abschnitt über die homerische Welt, der mehr als ein Drittel des Ganzen ausmacht, bringt nicht nur reiches Material, sondern ist auch reich an feinen Bemerkungen; für Staatsleben und Religion konnte dabei der Verf. eigene frühere Untersuchungen benutzen. In der Charakteristik der homerischen Poesie ist besonders das über die Gleichnisse Gesagte wertvoll; es wäre jetzt wohl zu ergänzen durch die tief dringende Deutung, die Theodor Plüß in Basel (in der Festschrift der dortigen Philologen-Versammlung) für das Wesen des homerischen Vergleiches zu geben gesucht hat. Ansprechend ist die Erklärung der 16 ausgewählten Stücke; vielleicht entschließt sich der Verf. bei einer neuen Auflage die Reihe zu vermehren. *A, I, Ω* werden gut gewürdigt, die Schönheit von *X* — im Anschluß an Wilamowitz — treffend hervorgehoben, der klare Verlauf der Handlung in *ζ*—*ϑ* verständnisvoll herausgearbeitet. In dem Gespräch zwischen Hektor und Andromache (*Z*) ist manche Einzelheit, die bei der Lektüre leicht verloren geht, wirksam ins Licht gestellt. Daß Finsler, wie die meisten Neueren, hier von einem Abschied redet, wo der Dichter eine harmlose Begegnung (*ὁμιλία*) hat erzählen wollen, braucht uns nicht zu stören. Denn ihn selbst hat es nicht gestört: mit willkommener Inkonsequenz hat er es unterlassen der schönen Szene Gewalt anzutun, was nötig gewesen wäre, wenn sie wirklich als Abschied gedeutet werden sollte. Immerhin verschließt er das Auge für die poetische Einheit, die dieser ganze Gesang tatsächlich darstellt, indem er das

Gespräch der beiden Gatten für ein älteres Stück, die Glaukos-Episode für eine Zudichtung des Bearbeiters erklärt.

Weniger noch vermag ich mich mit der Art zu befreunden, wie die *Πατρόκλεια* behandelt ist. Daß sie Spuren früherer Selbständigkeit trägt, hat man längst beobachtet: Patroklos nimmt in seinem Bericht über die Lage der Griechen gar keinen Bezug auf die Entsendung durch Achill und auf Nestors Auftrag; Achill ignoriert (72 f.) den Versöhnungsversuch in *I*, und doch klingt, was er jetzt sagt (62 f.), an damals gesprochene Worte an (*I* 650 ff.). So ist es wohl das Wahrscheinliche, daß die Erzählung von Patroklos' Auszug und Fall ursprünglich ein frisch anhebendes Lied war, nur durch die allgemeine Voraussetzung, Achills Zorn und Kampfenthaltung, mit der Vorstellungsmasse der Ilias verbunden. Finsler bestreitet auch diesen Zusammenhang und spinnt aus dem Gespräche der beiden Freunde (*Π* 36 f., 50 f., vgl. mit *Σ* 96) eine ganz neue — wie er glaubt, 'alte, prachtvolle' — Motivierung der Untätigkeit des Helden heraus: 'Achilleus wußte durch seine Mutter, daß, wenn er jetzt in den Kampf eintrete, sein Geschick sich erfüllen würde. Er würde Hektor töten und selbst fallen. Es ist ein großartiger Zug, daß selbst ihn der nahe Tod erbeben läßt. Die Liebe zum Leben läßt ihn eine Weile untätig bleiben.' — Ob das wirklich großartig und prachtvoll ist? Doch darüber wollen wir nicht streiten. Der Verf. hat in einer besonderen Schrift (Die olympischen Szenen der Ilias. Gymn.-Progr. Bern 1906), der die angeführten Sätze entnommen sind, diese und verwandte Hypothesen entwickelt, und die Kritik wird sich damit auseinanderzusetzen haben. Solange aber, was ich für jetzt vermuten möchte, er selbst der einzige ist, der daran glaubt, war es etwas zu weit gegangen, wenn in einem Buche, das der Schulerklärung Homers dienen soll, die neue Konstruktion wie ein gesichertes Ergebnis der Wissenschaft hingestellt wurde (S. 83 f.).

Und eben das hat der Verfasser auch sonst häufig getan. In bezug auf das Hervortreten der Götter glaubt er — in der erwähnten Studie — bestimmte Unterschiede erkannt zu haben; nach denen ordnet er nun seine Darstellung (S. 448 f.) und gelangt für ein so in sich geschlossenes und gerundetes Buch wie *O* zu einer Scheidung, die sich bis ins Innere der darin gehaltenen Reden erstreckt (S. 407 f.; vgl. 450). Von der Bucheinteilung der beiden Epen sagt er, sie stamme von Zenodot her (S. 512), während doch überliefert ist, daß *οἱ περὶ Ἀρίσταρχον* die 2 × 24 Gesänge abgegrenzt haben. Wer mit der homerischen Wissenschaft vertraut ist, weiß ja Finslers Angaben auf ihre Autorität zu prüfen; aber er schreibt doch gerade für solche Leser, die durch ihn erst orientiert werden sollen, gerade über wissenschaftlich umstrittene Punkte. Dafür ist durch die homerische Literaturübersicht am Anfang (S. XVI f.) nicht ausreichend gesorgt, auch nicht durch die Geschichte der Homerkritik am Schluß, so brauchbar und dankenswert dieses Kapitel an sich ist. Es gibt in knappem Raum einen Überblick, der alles Wesentliche umfaßt; die einzelnen Erscheinungen werden charakterisiert und beurteilt, nicht überall einwandfrei, doch überall so, daß, wer sich einarbeiten will, einen ersten Anhalt findet. Aber es fehlt die Verbindung zwischen diesem Teil und den erklärenden Abschnitten, in denen nur selten (z. B. bei *ι*) auf Gründe und Gegengründe hingewiesen ist. Auch die Darstellung der homerischen Kultur hat Anteil an diesem Mangel. So bekommt der Leser im ganzen die peinliche Empfindung, daß ihm zugemutet wird, der Autorität des Verf., oder derer, denen er wieder gefolgt ist, ohne eigene Prüfung sich zu fügen.

Besser steht es in dieser Beziehung, wie natürlich, in dem Kapitel der 'Vorfragen'. Da gibt es nicht nur Resultate, sondern Erörterung, zum Teil auch Beweisführung, die allerdings stellenweise etwas gar zu leicht gelingt, z. B. in der Schriftfrage (S. 243 ff.). Während hier, in bezug auf die erste Aufzeichnung und die peisistratische Rezension, Finsler diejenige Ansicht gut heißt, die zur Zeit als Vulgata bezeichnet werden kann, sind es anderwärts höchst individuelle Urteile, die er sich aneignet; so das von Eduard Meyer, daß der historische Kern des Troischen Krieges ein Heerzug des Königs von Mykene, gerade

so wie Homer erzählt, gewesen sei (S. 212). Über die Irrfahrten des Odysseus bekommen wir eine ausgeführte Hypothese, die sich teils auf Wilamowitz, teils auf Drerup stützt, und in der genau angegeben ist, wo die einzelnen Stationen ursprünglich lokalisiert waren — alle im Gebiete des ägäischen Meeres —, und wann und weshalb sie von einem bearbeitenden Dichter in den fernen Westen und Norden verlegt worden sind (S. 195 ff.). Die Zuversicht, mit der von diesen Dingen gesprochen wird, steht in keinem rechten Verhältnis zu ihrer problematischen Natur; sie berührt um so seltsamer, als der Verf. da, wo es galt, handgreifliche Übereinstimmung zwischen Homers Schilderungen und einer geographischen Wirklichkeit anzuerkennen, in beinahe ängstlicher Skepsis sein Urteil gebunden hält (S. 189). Mochte er Dörpfelds Theorie ablehnen! Wenn das mit selbständiger Begründung geschah, so war auch der Widerspruch willkommen. Und vor allem, für den Unterricht konnte hier die Anregung geboten werden, Homers Angaben mit der Landkarte zu vergleichen, was die Schüler mit eigenen Augen und eigenem Verstande können, während ein Vortrag über die Örtlichkeiten von Odysseus' Irrfahrt auf sie wie eine Enthüllung fremdartigen Wissens wirken muß, das man staunend aufzunehmen habe.[1]) So liegt ein Aufsuchen der Beziehungen zwischen Odyssee und Ilias durchaus im Gesichtskreise und sozusagen dem Machtbereiche des Primaners; über das Verhältnis beider zu den kyklischen Epen könnte er sich nur wieder etwas erzählen lassen. Finsler bietet auch hier für das Ferne und Fremde reichlichen Stoff, um dann das Naheliegende, dem selbsttätigen Interesse des Schülers Erreichbare mit kurzer Bemerkung abzutun (S. 229 ff. 235). Allerdings mit einer treffenden Bemerkung: die Odyssee enthalte vielfach Ergänzungen zur Ilias, doch nichts, was schon in dieser erzählt sei; offenbar habe der Dichter daran gedacht, daß die Menschen immer den neuesten Gesang am liebsten hören.

Etwas von Vergleichung beider Epen bringt wieder der kulturgeschichtliche Abschnitt. Manche der Unterschiede, die dabei hervorgehoben werden — z. B. im Auftreten von Schutzflehenden (S. 369. 421), in bezug auf die Dotierung der Fürsten (S. 382), auch weiterhin in betreff des Sängerstandes (S. 508 f.) —, könnten wohl einfach aus der Verschiedenheit der Situation erklärt werden: hier das Alltagsleben der Heimat, dort ein Feldlager im fremden Lande. Die Entscheidung dafür, daß die Odyssee jünger ist, liegt in der Sprache. Finsler sagt richtig, sie stehe 'sprachlich ganz auf den Schultern des älteren Gedichtes' (S. 235). So beschränkt er den Namen 'Homer' auf die Ilias; deren Verf. sei er in Wahrheit gewesen, ein Ionier aus Smyrna, der ums Jahr 700 sie so komponiert habe, wie sie nun jetzt vorliege (S. 243). Von seinem Verfahren, seiner Kunst wird wiederholt rühmend gesprochen. Er war 'ein großer Dichter', der 'unter Benutzung des reichen epischen Gutes das große Epos zu gestalten unternahm' (S. 447). Zu den Stücken, die er vorfand, gehörten u. a.: die *Πατρόκλεια* in ihrer ursprünglichen Motivierung; *A* (*Λοιμός. Μῆνις*), als Einzelgedicht verfaßt; die *Πρεσβεία πρὸς Ἀχιλλέα*, ebenfalls 'in ihrer alten Form ein Einzelgedicht ohne Beziehung auf eine bestimmte Situation', schon vor der Einfügung in das größere Ganze durch die Person und die Rede des Phönix vermehrt; *Λ* 1—595, von *A* völlig unabhängig; aus Z der 'Abschied Hektors von Andromache', ein Gedicht, das 'den unmittelbar nachher eintretenden Tod des Helden voraussetzt' (S. 84. 43. 73. 85. 62). Homer ist es gewesen, der alles zu einem Ganzen verband. Er machte aus *A* eine Exposition, gab der *Πρεσβεία* als Einleitung die *Κόλος μάχη*, dichtete, um *I* mit dem übrigen zu verknüpfen, in diesem Gesang 'besonders den Anfang mit den zahlreichen Reminiszenzen an andere Bücher', fügte die Patrokleia ein, indem er die 'alte prachtvolle Motivierung' durch eine Anknüpfung an die *Μῆνις* ersetzte, und erfand, um diese Verknüpfung fester zu machen, den Botengang

[1]) In welcher Weise Fragen der Homerischen Wissenschaft mit Primanern behandelt werden können, davon sind einige Proben gegeben in meiner Besprechung von Oskar Jägers Buch 'Homer und Horaz im Gymnasialunterricht', Monatschr. f. höhere Schulen IV (1905) S. 422—429.

des Patroklos zu Nestor in *Λ*; auch schob er in *Π* ein paar Verse ein, die an die Gesandtschaft erinnern sollten. In Z gehört ihm die Art, wie Hektors Gang in die Stadt unmittelbar nach der Diomedes-Schlacht veranlaßt wird, vielleicht auch die Glaukos-Episode (S. 218). Bei all diesen Zusammensetzungen und Umarbeitungen blieb allerdings manches stehen, was nicht recht zueinander paßte; wo wir Unstimmigkeiten erkennen, schimmert eben die alte Fassung noch durch. Und die hängt mit 'einer der wesentlichsten Eigenschaften' unseres Dichters zusammen (S. 62): 'Hoch zu preisen ist an ihm, daß er die Stücke älterer Gedichte, die er in sein Werk aufnahm, so viel als möglich intakt ließ; er hütete sich vorsichtig, vorhandene Schönheiten zu zerstören, und nahm lieber die Widersprüche in den Kauf, die zwischen seiner und der älteren Auffassung unausbleiblich hervortraten' (S. 448). Dies gilt nicht nur in bezug auf die Komposition, sondern auch in politischen (S. 390) und religiösen Anschauungen. Hier ist der Widerspruch stellenweise (*H* 79. 84, *X* 339 gegen *P* 126 f.) so stark, daß Finsler ihn für 'unerträglich' halten würde, 'wäre die Ilias von einem und demselben Dichter konzipiert' (S. 353). Das ist sie aber eben nicht; der Schwerpunkt der poetischen Tätigkeit' fällt in ihr 'auf die einzelnen Teile und nicht auf den Zusammenhang des Ganzen' (S. 484). Das große Verdienst dessen, der dieses Ganze gebildet hat, bleibt 'der konservative oder pietätvolle Zug, der in der Behandlung älterer Vorlagen überall zutage tritt: was beibehalten werden kann, wird geschont, sollte auch der Zusammenhang darunter leiden' (Berner Progr. 1906, S. 10). Doch in einem Punkte hat sich dieser 'Homer' schöpferisch erwiesen und ein neues, grundlegendes Element hereingebracht: das sind die olympischen Szenen, in denen das Leben und Wirken der Götter mit Absicht ins Groteske gezogen ist (S. 448. 453); auch die Genealogie der Götter hat er geordnet (S. 450). 'Erst der Dichter der Ilias hat jene Religion geschaffen, welche die späteren Philosophen, Xenophon und Platon vor allen, so unwürdig fanden' (S. 456).

Ob es, nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft, möglich ist, von dem Wesen der homerischen Poesie, vor allem von der Art, wie sich altererbter Besitz und persönlich geniale Gestaltungskraft in ihr durchdringen, ein abgerundetes, nach allen Seiten befriedigendes Bild zu geben? Man mag es bezweifeln. Daß es im Rahmen des Schulunterrichtes unmöglich ist, hätte nicht bezweifelt werden sollen. Der hier unternommene Versuch hat durch die Charakteristik des 'großen Dichters', zu der er gelangte, sich selbst widerlegt. Gewiß hatte Finsler recht: 'es dürfe keine wirkliche Interpretation Homers mehr mit geschlossenen Augen an der Kritik vorübergehen' (S. 33). Die Frage ist nur, was man den Schülern mitteilen soll: Resultate, die man für gesichert hält, oder Probleme, zu deren Würdigung man sie anleitet. Die Pädagogik strenger Observanz duldet nur das erste; von der Anregung zum Zweifeln fürchtet sie schädlichen Einfluß auf die Jugend, Verleitung zu frühreifem Mitsprechen über Unverstandenes. Das vorliegende Buch, mit dem, was darin gelungen, wie mit dem, was mißlungen ist, enthält eine Mahnung, zu prüfen, ob nicht das Umgekehrte die Wahrheit ist. Von den Fragen, die Homer uns aufgibt, sind viele einzelne so geartet, daß sie von reiferen Schülern unter kundiger Führung gründlich erwogen werden können. Geschieht das in einer Reihe von Beispielen, so übt sich das Urteil, und allmählich wächst das Verständnis für den Zusammenhang der mannigfaltigen Fragen, erwacht eine Ahnung von der Größe und Bedeutung des Gesamtproblems. Fertige Ansichten aber und Ergebnisse, gar ein System von Ergebnissen, das der Lehrer mitbringt, erzeugen den Schein der Sicherheit, wo doch keine Sicherheit ist; der eitlen Freude am Wissen, der Neugier geben sie Nahrung, anstatt die Lust an eignem Suchen zu wecken und die Kraft des Denkens herauszufordern. PAUL CAUER.

RICHARD PONICKAU, GEDANKEN ZUR METHODIK DES KAMPFES GEGEN DEN ALKOHOLISMUS DER JUGEND. Dresden, O. V. Böhmert 1907. 59 S. 8°.

Wenn es in der Beschränkung des Alkoholmißbrauchs jetzt vorwärts geht, so ist dies zum großen Teil das Verdienst der Abstinenzbewegung, es ist hier wie

in anderen menschlichen Verhältnissen: äußerste Richtungen müssen sich bekämpfen, um eine rechte Mitte zu schaffen. Ein Vertreter völliger Enthaltsamkeit ist auch der Verfasser der vorliegenden Schrift. Mit der umfangreichen einschlägigen Literatur wohlvertraut und von dem Ernste seiner Sache durchdrungen, verlangt Ponickau vor allem, daß die Jugend über den Genuß geistiger Getränke in anderen Anschauungen aufwachsen solle als die älteren Generationen, denen insbesondere Festfreude und Alkohol als untrennbar voneinander erscheinen; er verlangt dies selbst auf die Gefahr hin, daß ein Gegensatz zwischen nichttrinkenden Schülern und trinkenden Lehrern entstehen könne. Gleichwohl verschließt sich Ponickau dem Gedanken nicht, daß es kein Widerspruch ist, wenn man als letztes Ziel zwar strenge Enthaltsamkeit der Jugend ins Auge faßt, gegenwärtig aber nur solche Forderungen stellt, die wirklich erfüllbar sind, und er läßt auch der von ihm selbst als idealistisch bezeichneten Richtung Gerechtigkeit widerfahren, die eine größere Stärkung sittlicher Kräfte darin erblickt, Maß zu halten im Genusse, als sich durch Beitritt zu einem Abstinentenverein und der damit übernommenen Verpflichtung vor jeder Versuchung von vornherein zu bewahren. Ponickau wendet allerdings hiergegen ein, daß der Begriff mäßigen Trinkens, selbst in den Gutachten von Ärzten, viel zu unbestimmt und verschwommen sei, um als Richtschnur dienen zu können. Indessen ist dies beim Begriffe der Mäßigkeit überhaupt der Fall, er ist immer und überall von den jeweiligen Verhältnissen abhängig, und jeder Versuch, ihn fest zu begrenzen, ist an sich schon verfehlt, es sei nur an Luthers bekannte Reimregel für Mäßigkeit auf einem anderen Gebiete erinnert. Aber die Unmöglichkeit einer allgemeingültigen Definition des Mäßigkeitsbegriffes begründet nicht die Notwendigkeit völligen Verzichtes auf einen Genuß.

Die Forderungen des Verfassers im einzelnen sind maßvoll: Aufklärung und Belehrung der Angehörigen an sogenannten Elternabenden, durch Merkblätter, Jahresberichte und Schulordnungen, ferner Belehrung der Schüler selbst, gelegentlich einige verurteilende Worte über die Angriffe, denen die Enthaltsamkeitsbestrebungen ausgesetzt sind, und namentlich ein gutes Beispiel nicht sowohl des einzelnen Lehrers als der Schule im ganzen, dadurch, daß sie den Alkohol von den unteren Klassen gänzlich, von den oberen möglichst fern zu halten sucht und z. B. alkoholfreie Klassenausflüge veranstaltet. Ponickau selbst hat mit solchen Ausflügen vortreffliche Erfahrungen gemacht und empfiehlt als beste Schutzmaßregel gegen die wegen der Haftpflicht des Lehrers so gefürchteten Unfälle eben Ausschluß des Alkoholgenusses. Dabei aber betont er ausdrücklich, daß jeder Zwang, jede Strafandrohung in diesem Falle vom Übel sei; nur dann verspricht er sich wirklichen Erfolg, wenn es dem Lehrer gelingt, die Schüler durch Vorstellungen zum freiwilligen Verzicht auf geistige Getränke zu bringen. Mit Recht verurteilt er die Zulassung von Schülern zu Trinkgelagen, auch zu Abiturientenkommersen, und macht es der Schule zur Pflicht, darauf hinzuwirken, daß die geselligen Abschiedsfeiern in einer mehr zeitgemäßen, zu Ausschreitungen weniger verführenden Weise verlaufen. Wenn er nur selbst geeignetere Formen dafür vorzuschlagen wüßte, denn die von ihm empfohlenen Festessen und Bälle können als solche schwerlich anerkannt werden.

Wenn Ponickau behauptet, daß der Alkoholismus bei Studenten und Schülern noch immer derselbe sei wie ehedem, so unterschätzt er damit den tatsächlich schon eingetretenen Erfolg der von ihm selbst mit so warmer Begeisterung unterstützten Bewegung.[1]) Als Beweis für seine Behauptung führt er statistische Angaben über den Bierverbrauch einzelner studentischen Vereinigungen und Berichte über vorgekommene Ausschreitungen an, dabei sei 'das ans Licht Gezerrte nur ein recht ver-

[1]) Inzwischen hat das Ergebnis der vom Deutschen Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke ausgegangenen Umfrage über die derzeitige Stellung der deutschen Studentenverbindungen zur Alkoholfrage unsere hier vertretene Ansicht erfreulicherweise bestätigt. Vgl. Mäßigkeitsblätter, Mitteilungen des genannten Vereins, August 1908, Nr. 8 S. 121—124.

schwindend kleiner Bruchteil dessen, was wirklich geschieht'. Aber hier fehlt doch die Möglichkeit eines zuverlässigen Vergleichs mit früheren Zuständen: statistische Erhebungen darüber kannte man noch nicht, und Exzesse wurden in vergangenen Zeiten zu mild beurteilt, als daß man viel Aufhebens davon gemacht hätte. Anderseits ist es, wenn auch sehr viel zu tun noch übrig bleibt, doch schon ein unleugbarer Fortschritt, daß z. B. bei Ausflügen jetzt auch Primaner unangefochten bleiben, wenn sie Milch, Mineralwasser und andere alkoholfreie Getränke genießen, was einst den Spott der Mehrzahl herausgefordert hätte. Als unmännlich und feig wird auch in Studenten- und Schülerkreisen jetzt kaum noch jemand angesehen, der die Trinkunsitten nicht mitmacht. Doch stimmen wir dem Verfasser durchaus bei, wenn er es als Aufgabe der Schule bezeichnet, falsche Ehr- und Tapferkeitsbegriffe in neue, sittlich begründete umzuprägen. Überhaupt bietet die Schrift eine Fülle dankenswerter Anregungen, es kommt so viel praktische Erzieherweisheit darin zu Worte, z. B. in der Forderung, Gebote und Verbote auch Schülern gegenüber zu begründen, daß jeder Leser durch sie gefördert wird, auch wenn er mit dem Verfasser nicht in allen Punkten übereinstimmt. Dazu macht die meisterhafte sprachliche Form mit ihrer lebendigen Anschaulichkeit in Hildebrandschem Sinne die Lektüre auch an sich schon zum Genuß.

Johannes Poeschel.

PREISAUFGABE

Die historische Kommission des Sächsischen Gymnasiallehrervereins stellt, um die schulgeschichtlichen Studien in ihrem Heimatlande zu fördern und zu ermutigen, folgende Preisaufgabe: 'Geschichte der sächsischen Schulkomödie von ihren Anfängen an bis 1800.'

Seit Gödeke in den berühmten Abschnitten seines Grundrisses der deutschen Dichtung, die über das lateinische und deutsche Schuldrama handeln, den Weg in dieses schwierige aber reizvolle Gebiet gewiesen hat, ist die Aufgabe von mehreren Seiten her in Angriff genommen worden. Es fehlt aber noch an einer zusammenfassenden Arbeit, die besonders die sächsische Schulkomödie ins Auge faßte. Die Lösung der Aufgabe wäre um so verdienstlicher, da gerade in sächsischen Landen eine ganz besondere Blüte des Schuldramas zu verzeichnen ist, und sich noch mancherlei ungedrucktes, wertvolles Material dazu vorfindet, das auf den Bibliotheken zu Dresden, Freiberg, Zittau, Zwickau u. a. aufbewahrt wird und nur der Benutzung harrt.

Sollte im Verlauf der Arbeit sich ergeben, daß das Ganze zu umfänglich wird, so würde auch ein Abschnitt genügen, unter der Voraussetzung, daß er ein in sich geschlossenes Ganze darstellt.

Die Arbeiten sind bis zum 1. Januar 1911 ohne Namensnennung, aber mit einem Motto versehen, an den Vorsitzenden der historischen Kommission (z. Z. Oberstudienrat Rektor Dr. Kaemmel, Leipzig, Nikolaigymnasium) einzusenden; ihnen ist ein verschlossenes Kuvert beizufügen, das außen das Motto der Arbeit trägt, innen den Namen des Verfassers und seine Adresse enthält.

Das Ergebnis der Bewerbung wird in der Hauptversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins 1911 mitgeteilt werden. Der Preis für die beste Arbeit soll fünfhundert Mark betragen. Die mit dem Preis gekrönte Arbeit wird in die Veröffentlichungen der historischen Kommission des Sächsischen Gymnasiallehrervereins aufgenommen.

Berechtigt zur Bewerbung sind in erster Linie die Mitglieder des Sächsischen Gymnasiallehrervereins; jedoch soll auch anderen, besonders jüngeren Gelehrten und Doktoranden, die Beteiligung an der Preisbewerbung offen stehen.

ZUR REFORM DES ÖSTERREICHISCHEN GYMNASIUMS

Von Friedrich Aly

Vom 21. bis 25. Januar 1908 hat in Wien eine Beratung über die Umgestaltung des österreichischen höheren Schulwesens stattgefunden, über die ein stenographischer Bericht Auskunft gibt unter dem Titel: 'Die Mittelschul-Enquete im K. K. Ministerium für Kultus und Unterricht'. Wien, Alfred Hölder 1908. 760 S. 8°. Da die Tagespresse über die Verhandlungen und Ereignisse nur oberflächlich und einseitig berichtet hat, so dürfte es im allgemeinen Interesse liegen, eingehender über Vorgänge zu berichten, die für die Entwicklung des deutschen, insbesondere des preußischen Schulwesens von Bedeutung sind. Hat doch die 'Tägliche Rundschau', freilich ohne sich der Mühe eines gründlichen Studiums zu unterziehen, die preußische Unterrichtsverwaltung aufgefordert, dem österreichischen Vorbild zu folgen. Und in der Tat stehen, wie es scheint, wichtige Entscheidungen in Berlin bevor, die zunächst auf eine Erleichterung der Prüfungsordnung von 1901 hinauslaufen und von denen ich in meiner Broschüre 'Gymnasium militans' (Marburg 1907) vorausschauend gesprochen habe. Die Erlaubnis, sich einer Prüfung im Englischen statt im Französischen zu unterziehen, hat den Anfang gemacht. Die Kompensation von Hauptfächern durch Nebenfächer wird die zweite Änderung darstellen. Die wichtigste und folgenschwerste Entscheidung aber wird erst dann fallen, wenn es sich um die Beibehaltung der Übersetzung in das Lateinische handelt; zur gründlichsten Erwägung der von bekannter Seite aufgeworfenen Frage hat der preußische Unterrichtsminister die Einlieferung der lateinischen Prüfungsarbeiten an die Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen zum 1. November d. J. angeordnet, die ein Gutachten der zuständigen Universitätsprofessoren zu veranlassen haben. Spätestens bei der Beratung des Etats für die höheren Schulen wird die Unterrichtsverwaltung voraussichtlich ihre Absichten kundtun, nachdem in der verflossenen Sitzung die maßgebenden Persönlichkeiten sich jeder Meinungsäußerung enthalten haben. Da ist es denn lehrreich und bedeutsam zu beobachten, wie sich die Dinge im stammverwandten und bundesgenössischen Österreich abgespielt haben.

Der Lehrplan der höheren Schulen in Österreich beruht im Grunde noch auf dem Organisationsentwurf von 1849, den unter dem Minister Grafen Leo Thun Bonitz und Exner ausgearbeitet haben. Er ist durch die Verfügungen von 1884 zu ungunsten der alten Sprachen abgeändert worden, hat aber besonders durch die Instruktionen, die eine Fülle treffender Gedanken und Vor-

schläge in abgeklärter Darstellung enthalten, auch für deutsche Verhältnisse Bedeutung gewonnen. Nun hat schon seit geraumer Zeit die öffentliche Meinung eine Abänderung verlangt, die sich mehr und mehr als ein Ansturm auf das humanistische Gymnasium darstellte. In zügelloser Weise wurde die Tagespresse gegen die veraltete Schulform mobil gemacht. Einem Verein für Schulreform trat freilich ein Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums gegenüber, die beide sich Hilfe aus dem Deutschen Reiche erbaten. Für die radikale Reform traten der Agitator Gurlitt und der Chemiker Ostwald in Wien auf, für das Gymnasium der Schulmann Cauer und der Philosoph Windelband. Nachdem mehrere Jahre ein klassischer Philologe, Wilhelm Hartel, die Leitung des Unterrichtsministeriums in Händen gehabt hatte, wurde vor einiger Zeit das wichtige Amt einem Professor der Nationalökonomie, Marchet, übertragen, einem angesehenen Parlamentarier, wie denn in Österreich Parlament und Presse eine ganz andere Rolle spielen, wie z. B. in Preußen und den anderen deutschen Staaten. Eine Streitschrift dreier Grazer Universitätsprofessoren erklärte der Methode des Unterrichts in den alten Sprachen trotz aller grundsätzlichen Zustimmung zur klassischen Bildung den Krieg, wurde aber in ausgezeichnet sachlicher und gründlicher Weise von dem Gymnasialdirektor Ladek in der Schrift 'Zur griechischen und lateinischen Lektüre am österreichischen Gymnasium' (in der Zeitschrift für österreichische Gymnasien) zurückgewiesen. Alle einschlägigen Schriften lernt man am besten aus den 'Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums' kennen, deren 7. Heft von dem unermüdlichen Kustos Frankfurter jüngst herausgegeben ist. Kurz, die schulpolitische Lage glich etwa am Ausgang des vorigen Jahres der Situation in Preußen, als im Dezember 1890 der König die erste Schulkonferenz einberufen ließ.

Es mögen ähnliche Erwägungen gewesen sein, die Minister Marchet bewogen, im Januar 1908 eine Konferenz nach Wien einzuberufen. Über 100 Mitglieder zählte die Konferenz, in der nahezu alle Berufsstände, Nationen und Konfessionen des vielgestaltigen Reiches versammelt waren, darunter auch einige Frauen. Da fehlte nicht eine stattliche Anzahl von Schulmännern; außer dem Ministerialrat Huemer mehrere Landesschulinspektoren (Schulräte), Direktoren und Lehrer von Gymnasien und Realschulen. Sehr stark waren die Universität und die anderen Hochschulen vertreten, darunter die beiden Philologen der Wiener Universität. Aber auch Juristen, Verwaltungsbeamte, Ärzte, Techniker, Industrielle, Volkswirte, Offiziere nahmen teil, aber nur ein Geistlicher. Die fünftägigen Verhandlungen leitete fast durchweg der Minister, gelegentlich sein Stellvertreter, mit größter Weitherzigkeit, ohne selbst in die Debatte einzugreifen. Er stellte nur sieben Themata zur Beantwortung, von denen uns vor allem das erste und vierte interessieren: Inwiefern sind unsere Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) einer Verbesserung bedürftig? und: Erscheint die jetzige Maturitätsprüfung und deren Durchführung einer Änderung bedürftig? Die anderen Themen sind so spezifisch österreichisch, daß sie für deutsche Verhältnisse kaum etwas bedeuten.

Das zweite Thema handelt von der Gründung eines Realgymnasiums, das dritte von der Zweistufigkeit, d. h. der in Österreich traditionellen Scheidung von Ober- und Untergymnasium, das fünfte von der Revision der Berechtigungen, das sechste von den Prüfungen und der Disziplin, das siebente endlich vom Turnen. Für Leser, die der österreichischen Verhältnisse unkundig sind, ist noch zu bemerken, daß der österreichische Gymnasiast vier Jahre die Volksschule, aber nur acht Jahre das Gymnasium (von I—VIII) besucht, die Realschule sogar nur sieben Jahre. Andere Schularten gibt es nur vereinzelt, so daß die Berechtigungen für das Universitätsstudium vor allem an den Besuch des Gymnasiums geknüpft sind. Realschüler müssen nach einem Jahre eine Ergänzungsprüfung in Latein, Griechisch und philosophischer Propädeutik ablegen. Die Ferien umfassen 10—12 Wochen und beginnen nach der Maturitätsprüfung anfangs Juli. Die Verwaltung ist nach den Kronländern getrennt und ruht in den Händen je eines Schulrats, dessen fachmännische Mitglieder die Aufsicht führen.

Es ist nun nicht gerade leicht, sich durch den umfangreichen stenographischen Bericht, der mit größter Sorgfalt abgefaßt ist, hindurchzuarbeiten, schwerer noch, einen einigermaßen erschöpfenden Überblick über die Verhandlungen zu geben, da sich die Gedanken und Empfindungen oft wiederholen. Wir beabsichtigen, nach einer festen Ordnung die wichtigsten Mitglieder der Konferenz an uns vorüberziehen zu lassen und ihre Vorschläge und Ansichten zu erörtern, und beginnen, wie billig, mit dem äußersten linken Flügel, nachdem wir zuerst die einleitenden Worte des Ministers gewürdigt haben, wie seine Stellung überhaupt zur besprochenen Frage.

Wir kennen nicht den Maßstab, nach dem sich Minister Marchet seine Berater ausgesucht hat, können aber aus der Übersicht schließen, daß es vielfach parlamentarische Rücksichten waren, die ihn banden, da nicht weniger als 20 Mitglieder eines der zahlreichen österreichischen Parlamente in der Versammlung waren. Auffällig ist die verschwindende Anzahl des geistlichen Elements in einem Staate, wo die katholische Kirche eine so große Bedeutung hat, nicht minder die stattliche Vertretung der Tschechen und Polen, während z. B. aus Tirol niemand berufen war und auch die andern Alpenländer nur schwach vertreten waren; Wien hatte ein geradezu erdrückendes Übergewicht. In der Einleitungsrede des Ministers vermissen wir jene Objektivität, die für den Vorsitzenden einer solchen Versammlung die erste Voraussetzung gewesen wäre. Nicht mit Fragen trat die Schulverwaltung hervor, sondern mit einem festen Programm, das den anwesenden Beamten dieser Verwaltung ihr Verhalten sehr erschwerte. Um so anerkennenswerter ist der Freimut, mit dem einige der Schulaufsichtsbeamten ihrem Chef opponierten. Minister Marchet erklärte sich von vornherein für Erleichterung und Modernisierung des gymnasialen Lehrplans, für Beschränkung des grammatischen Unterrichts und Erweiterung der Lektüre (im Sinne des Grazer Gutachtens), für Ausdehnung des deutschen Unterrichts bis 1880, Berücksichtigung der Wirtschaftsgeschichte und Pflege der Geographie. Ein solches Programm konnte wohl der Ausgang einer solchen

Konferenz sein, aber nicht der Anfang. Damit war der Diskussion die Bahn vorgeschrieben, schwankende und ängstliche Naturen eingeschüchtert, dreiste und impulsive ermutigt.

Die Schlußrede des Ministers Marchet bot nichts Besonderes; in schwungvollen Sätzen pries er den 'edlen Wettstreit edler Geister', stellte fest, daß kein Mißton, kein Mißverständnis die Verhandlungen gestört habe, und rief als einzig wirklich kompetenten Richter 'die große Gesamtheit' an, worauf lebhafter Beifall und Händeklatschen erscholl, das sich wiederholte, als er mit den 'uns allen heiligen Worten' schloß: '*Salus iuventutis summa lex esto.*' Wir werden sehen, daß die gerühmte Harmonie viel zu wünschen übrig ließ.

Wir beginnen nunmehr die Musterung mit den Frauen, nicht aus altmodischer Galanterie; denn wenn Frauen sich im öffentlichen Leben den Männern gleichstellen, so müssen sie es sich gefallen lassen, mit demselben Maßstab gemessen zu werden, wie die Männer. Und so muß es denn gesagt werden, daß die Äußerungen der beiden Frauen, die mündlich oder schriftlich hervorgetreten sind, auf der tiefsten Stufe pädagogischer Einsicht und schulpolitischer Weisheit stehen. Die Präsidentin des Wiener Frauenbundes, Frau Hainisch, äußerte sich dahin, daß ein Kind im ersten Gymnasialschuljahr der hilfloseste Schüler sei, der existiere. Diese Kinder bieten das Bild des Hilflosesten und Traurigsten. Das Schlimmste ist das System der Auslese, der brutalen Auslese, d. h. der Versetzung, wobei die Lehrer Richter, nicht Erzieher sind. Daher kommt die entwürdigende Stellung, die den Eltern in den Sprechstunden der Lehrer angewiesen ist, weshalb die Frauen diese unangenehme Verpflichtung gern ihren Männern abnehmen. Und Frau Exner, die ehemalige Präsidentin des Wiener Frauenerwerbsvereins, urteilt in ihrem Gutachten: 'Unsere Kinder spielen nicht mehr, sie träumen nicht mehr, sobald sie ins Gymnasium kommen, und doch wären gerade diese Dämmerzustände der Seele von der höchsten Wichtigkeit. Unter Spielen verstehe ich die Bewegungsspiele aller Art, die Pflege von Blumen und Tieren, die Handfertigkeiten, Pappen, Tischlern, Laubsägen, jede freigewählte Beschäftigung, die dem Kinde Freude und Erholung bringt. Unter Träumen aber Verfolgen eigener Gedankengänge, das Beobachten der umgebenden Natur, das Sichversenken in die tausend Probleme, die auf die junge Seele von allen Seiten einstürmen. Das ist himmelweit verschieden von jenen ungesunden, schwülen Stimmungen, die durch ungeeignete Lebensweise und unpassenden Lehrstoff hervorgerufen werden und energisch bekämpft werden sollten.' In dieser Tonart ist der ganze Bericht gehalten, der schließlich auf den Gedanken hinauskommt: 'Unsere Kinder sollen nur eine Autorität, nicht aber zwei kennen.'

Auf diese an Fanatismus grenzenden Anklagen erwiderte der Sektionschef und Statistiker v. Juraschek ganz ruhig, daß der Wegfall der Auslese die Zahl der Schüler ins Ungemessene anschwellen lassen würde, und Landesschulinspektor Scheindler, daß das Schuljahr 1907 im ganzen nur 198 Schultage und 167 schulfreie Tage gezählt habe. Bedarf es da überhaupt einer Widerlegung? Es zeigen sich in den Äußerungen beider Damen zwei Schwächen

der weiblichen Psyche: die schrankenlose Verallgemeinerung einzelner Beobachtungen und die weichliche Selbstsucht, die das Vergnügen an den eigenen Kindern, wie Lessing sagt, mit ihrem wahren Glück verwechselt, verbunden mit einem ganz unberechtigten Selbstgefühl, wie wir es an emanzipierten Frauen so oft bemerken. Hören wir diesem schlaffen Feminismus gegenüber einen echten Mann, H. v. Treitschke: 'Die Phantasie des Kindes ist zuchtlos. Es kann nicht anders sein; das ist gerade das Liebenswürdige am Kinde. Hier Klarheit, Regel und Gesetz, eine scharf ausgeprägte Form des Denkens hineinzubringen, das ist die Aufgabe des Unterrichts.' Und Zielinski in seiner schönen Schrift: 'Die Antike und wir': 'Eine leichte Schule ist ein soziales Unglück.' Wir appellieren aber auch an die Erfahrung des Tages, wie es in einer Sexta (österreichisch Octava) zugeht, wie spielend die lateinischen Formen gelernt werden, wie munter sich diese 'hilflosen' und 'traurigen' Knaben auf dem Schulhof herumtummeln.

Daß die Konferenz der Frau Hainisch, vermutlich nur zum Teil, Beifall zollte, nimmt wunder, mehr aber noch, daß Martinak, Professor der Pädagogik an der Universität Graz, sich auf denselben Standpunkt stellte; es ist das derselbe Gelehrte, der sich an dem Grazer Gutachten gegen den lateinischen Unterricht, wie er jetzt erteilt wird, beteiligt hat. Er unterscheidet die 'Pädagogik von oben' und die 'Pädagogik von unten' und versucht zwischen diesen Gegensätzen, von denen jene die Interessen der Allgemeinheit, diese die des Kindes für maßgebend hält, eine mittlere Linie einzuhalten. Er neigt indes zu der Annahme, daß wir zur Zeit die Psyche des Kindes zu wenig berücksichtigen. Dem wollen wir ein Sprüchlein gegenüberstellen, das der femininen Pädagogik ein Paroli bietet:

Sonst reckte sich das Kind heran
Und wuchs und wuchs und ward ein Mann;
Jetzt bücken sich nieder zum Kindelein
Die pädagogischen Männelein.

Die Wege für Unterricht und Erziehung muß die Psychologie feststellen, das Ziel aber allein die Ethik, und diese ist Sache des reifen Menschen.

Aber das ist alles erst ein leichtes Scharmützel, das schwere Geschütz kommt nun an die Reihe. Ärzte, Industrielle, Kaufleute und Techniker sind es vor allem, die mit einer verblüffenden Unkenntnis der Tatsachen Leidenschaftlichkeit des Tones und Ungeniertheit des Ausdruckes verbinden. Keiner von diesen Kritikern hat sich die Mühe gegeben, die Frage zu studieren und die Literatur einzusehen; sie kennen nur ihre eigenen Schulerinnerungen und die ihrer Söhne und halten dies Material für genügend, während sie die Entgegnungen der Fachmänner mit Gelächter aufnehmen oder mit Zwischenrufen unterbrechen. Nur ein ernsthafter Gedanke taucht gelegentlich in diesen Reden auf, der aber nicht genügend präzisiert wird: Unser Österreich steht in materiellem Wettbewerb hinter Deutschland zurück, Industrie und Gewerbe sind nicht hinreichend entwickelt, und daran ist das Gymnasium schuld, die 'Weltfremdheit' seiner Schüler. Die beklagte Tatsache können wir nicht beurteilen,

müssen aber die Diagnose für falsch erklären, da doch die Staaten des Deutschen Reiches sich einer hohen Blüte in Industrie und Gewerbe erfreuen, obgleich sie das Gymnasium pflegen. Aber hören wir eine Blütenlese der vernichtenden Urteile.

Der Vizepräsident der Wiener Ärztekammer, Dr. Gruß, rügt die pädagogischen Mißgriffe: 'Ich weiß aus ziemlich sicherer Quelle, daß sich jemand — geäußert haben soll: *Discipuli sunt canes et canum loco tractentur.*' Man beachte das 'ziemlich sicher' und 'soll'. Das Verbot, die Klasse zu verlassen, verschuldet gelegentlich Blasenkatarrhe. Die genialsten Schüler werden aus der Schule hinausgeworfen. Ein Germanismus kommt in lateinischen Arbeiten nicht vor, aber Latinismen im Deutschen. 'Den alten Lugenschippel Livius' sollte man weglassen (Zwischenruf: Den Schwätzer Cicero), ebenso den Herodot und Demosthenes.

Kräftiger drückt sich der Kommerzialrat v. Pacher aus. Man lockt mit den Feinheiten der alten Sprachen keinen Hund hinter dem Ofen hervor; denn

> Sonderbar! Der Mirabeau
> Sei ein guter Redner gewesen,
> Und hat doch nie den Cicero
> Und den Demosthenes gelesen.

Hier hat sich der scharfe Kritiker eine gründliche Abfuhr zugezogen, als ihm Kustos Frankfurter bemerkte, daß eben jetzt erst Zielinski in seinem 'Cicero im Wandel der Jahrhunderte' nachgewiesen hat, wie stark sich Mirabeau und die anderen Redner der Revolution nach Cicero gebildet haben. Ebenso tadelt der Handelskammersekretär Riedl den Mangel an praktischen Kenntnissen; kein Schüler kennt den Unterschied von Roheisen, Schmiedeeisen und Stahl. 'Der Beste wird hinausgeekelt' (Zustimmung). Und dann geht er gegen die Bureaukratie ins Zeug, die dem Lehrer alles bis ins einzelne vorschreibt. Zum Beweise verliest er eine Stelle der Instruktionen, weiß aber nicht, daß diese doch nur jüngeren Lehrern einen Rat, aber nicht eine Weisung erteilen. Da ist es in Deutschland (schreibe: Preußen) besser, wo es Rektoren, keine Direktoren gibt (auch dies ganz irrig). Auch der Bankdirektor Morawitz findet, daß die Schule beschauliche, nachdenkliche Männer erzieht, was um so schlimmer ist, als die Blüte der Jugend sich dem Gymnasium zuwendet. Die Schlußprüfung muß wegfallen, aber die Versetzungen sollten strenger sein. In demselben Sinne äußert sich der Obmann der kulturpolitischen Gesellschaft Scheu gegen die Grammatik und für Arbeitsunterricht.

Diese Stichproben dürften genügen. Aber es waren in der Konferenz auch zahlreiche Lehrer von Gymnasien und Realschulen vertreten, von denen wir die leitenden Schulmänner zunächst unterscheiden. Wie haben sich diese Fachmänner zu den aufgeworfenen Fragen gestellt? Da erklärte Professor Steinwender das Gymnasium für veraltet. Er will dem Untergymnasium das Latein nehmen und den Jüngling möglichst rasch ins Fach, ins Leben hineinschicken. Worauf sich der lebhafte Beifall gründet, der den dürftigen Ausführungen ge-

zollt wurde, ist uns unerfindlich. Professor Erb erklärte sich für die Einheitsmittelschule, verlangt mehr Chemie, Physik, Geologie und behauptet schließlich, daß die Engländer heute in allen Wissenschaften an der Spitze stehen (Lebhafter Widerspruch). Professor Hofmann v. Wellenhoff tadelt die Methode, die Ausbildung der Kandidaten, vor allem aber die Bureaukratie. Schiller 'hat uns auch einige sehr treffliche Bearbeitungen griechischer Dramen geboten, aber die griechische Sprache hat Schiller nicht gekannt' (Heiterkeit und Sehr gut). Er will den neuen Typus (das Realgymnasium) in den Sattel setzen, dann wird es reiten, und mit diesem Schluß erntet er lebhaften Beifall und Händeklatschen. Ein ganz rabiater Herr ist Professor Reichelt, nach dessen Mitteilung dem Lehrer die Knie schlottern, wenn der Inspektor eintritt. Er haßt das Korrigieren, dieses 'Läusesuchen', und korrigiert darum sogleich an der Tafel mit den Schülern die Arbeit, wobei sich ein reger, geistbildender Meinungsaustausch ergibt. Erhebend waren diese Ausführungen wahrlich nicht, wenn ihnen auch großer Beifall und Händeklatschen gezollt wurde.

Von der Mittelschule wenden wir uns zur Hochschule, die zahlreich vertreten war, und da erfreut durch unfreiwillige Komik Professor Wegscheider von der Wiener Universität. Gegenüber der 'altchristlichen Verachtung' des Gelderwerbs und der Hochschätzung der Demut empfiehlt er den Spruch: Bescheidenheit ist eine Zier, doch weiter kommt man ohne ihr. Er hat nach seiner Aussage sehr viel damit zu tun gehabt, sich die Bescheidenheit abzuerziehen, die ihm außerordentlich hinderlich war. Aber gelegentlich laufen ihm auch ganz verständige Gedanken unter, wie z. B. daß die Überbürdungsklage übertrieben sei, sowie daß die Zufriedenen zu schweigen pflegten. Junge Leute müssen mit 15—18 Jahren in den Beruf eintreten; daher ist das Griechische zu entfernen und dafür Stenographie und Buchhaltung einzuführen. Die Realschule taugt übrigens auch nichts. Im Gymnasium soll die lateinische Grammatik zur Schulung für das logische Denken eifrig betrieben, die Lektüre aber eingeschränkt werden. Professor Ehrlich von der Universität Cernowitz sieht in Gymnasium und Realschule nur Schulen der Elite, denen die Bürgerschule gegenübersteht. Er verlangt im 14.—15. Lebensjahre eine Prüfung für den Übergang vom Unter- zum Obergymnasium. Professor Schwiedland von der Wiener Technischen Hochschule will eine Einheitsschule mit besonderen Oberstufen, auch für das Militärzeugnis, ein Antrag, den er im Namen des erkrankten Ministers Geßmann vorbringt. Professor Wahle von Czernowitz erklärt das Griechische und Latein für ein herrliches Bildungsmittel, tadelt aber die Methode, die heuristisch vorgehen müsse, so daß man nicht von Regeln ausgehe, sondern von Sätzen wie: *Aquilam vides, aquila volat.* Der Gelehrte ahnt offenbar nicht, daß genau so, wie er es wünscht, bereits Latein seit vielen Jahren unterrichtet wird. Aber es zeigt sich immer wieder, daß schulpolitische Dilettanten auf jede Belehrung verzichten und das tun, was sie in ihrem eigenen Fach auf das schärfste verurteilen würden, mit einem durch Sachkenntnis ungetrübten Urteil Fragen zu behandeln, die die Männer des Fachs ausgiebig erörtert und erledigt haben. Ein ganz besonders interessanter Vertreter dieses

Typus ist der Professor der Hygiene Hueppe von der deutschen Universität Prag. Er behandelt sein Thema vom sozial-anthropologischen Standpunkt und geht vom Wesen des Kindes aus. Das Kind ist das Objekt, und kann das Kind nicht mitkommen, dann muß das Ziel geändert werden. Das Kind will arbeiten und ist immer beschäftigt. Nur die Mutter weiß, was in dem Kinde vorgeht. Drei Vierteile des Volkes tragen arisches Blut in sich, die Rasse ist arbeitsfroh, nicht weltfremd. Die Österreicher aber sind von Engländern und Amerikanern im Wettbewerb zurückgedrängt, so daß eine nationale Gefahr droht. Die Gymnasien sind nur Fachschulen für die historisch-philologische Gruppe. Daher ist eine Einheitsschule mit dreifacher Gabelung empfehlenswert. Da nun bis zum 14. Jahre das Kind in seinen Anlagen noch annähernd indifferenziert ist, oder richtiger vom 14.—16. Jahre, so kommt man bis dahin mit einer Schule aus, die sich dann weiterhin gabelt; diese Einheitsschule solle eine Arbeitsschule sein. Das Kind soll in der Muttersprache seine eigenen Sprachbegriffe erarbeiten und kann dann besser Latein und Griechisch lernen. Vom 16. Jahre wird in der Oberschule ein Übergang zur Hochschule erfolgen müssen. Übersetzungen sind in der Schule zuzulassen.

Es ist schwer, einem Dilettanten zu entgegnen, besonders wenn er sich ein System zurecht gemacht hat, das jedes Wirklichkeitssinnes entbehrt. Wir fragen zunächst: Wer ist das Kind? Ein solches Phantom gibt es ja gar nicht, sondern es gibt nur Kinder, Knaben und Jünglinge, die voneinander so verschieden sind, daß man von einer Einheit kaum sprechen kann. Das Kind ist nicht das Ziel oder der Maßstab der Erziehung. Oder gilt diese Forderung auch für die Hygiene, so daß das Kind sich vorschreibt, was es essen und trinken, wie es wohnen, schlafen und sich kleiden muß? Das Kind arbeitet nicht, sondern es spielt. Darüber vergleiche der Genannte Büchers schönes Buch 'Arbeit und Rhythmus'. Wie die Neger, so spielt das Kind, bis ihm die Schule den Rhythmus des Spiels und der Arbeit beibringt. Die mütterliche Liebe bedarf gar sehr der Ergänzung, gelegentlich der Berichtigung in heilsamer Zucht, damit das Kind lerne, daß es nicht seinetwegen auf der Welt ist, sondern der Allgemeinheit wegen, daß nicht Rechte das Höchste für den Menschen sind, sondern Pflichten. Daß Österreich zu drei Vierteln von Ariern bewohnt wird, kann der nicht glauben, der einen Sommermonat in einem österreichischen Bade zugebracht hat; auch die Zeitungen tragen kein arisches Gepräge. Ob die Österreicher im Wettbewerb zurückgedrängt sind, wissen wir nicht; jedenfalls machen deutsche Kaufleute und Fabrikanten den Engländern das Leben sauer, und das trotz des Gymnasiums, das deutsche Kaufleute bei Auswahl ihrer Lehrlinge oft bevorzugen. Das Kind ist bereits mit dem 6. Jahr, wenn es die Schule betritt, stark differenziert. Wer das leugnet, kennt Kinder nicht. Sprachbegriffe an fremden Sprachen zu erlernen, ist leichter und angenehmer als an der Muttersprache. Warum übrigens das Kind seine eigenen Sprachbegriffe erarbeiten soll, ist unklar; die Sprachbegriffe sind für alle dieselben. Und so löst sich das ganze System des Hygienikers in ein Nichts auf. Übrigens wenn das Fortkommen des Kindes allein das Bestehen einer

Schule bedingt, wie macht es die medizinische Fakultät in Prag? Ändert sie sofort ihren Lehrgang, wenn ein Kandidat der Medizin durchfällt?

Unter den höheren Verwaltungsbeamten, die der Konferenz beiwohnten, tritt der Sektionschef Freiherr v. Pidoll hervor, der in einer längeren Ansprache ein Ideal der Zukunftsschule zeichnete, dem man gründliche Gedankenarbeit und angemessene Form nachrühmen muß. Er geht von demselben Gesichtspunkt aus, wie Professor Hueppe. Auch er glaubt ein Mißverhältnis zwischen Gymnasium und Leben zu erkennen; er strebt einen Idealismus der Tat an und verlangt, daß die Jugend sich selbst Inhalt und Zweck sein soll. Er bekämpft die Belastung des Gedächtnisses und die formale Bildung, die Cauer empfohlen hat, als vorzeitige Eingriffe. Tatsachen und Erlebnisse sind besser, als Vokabeln und Formen. Ein Satz wie *Athenae oppidum erant* oktroyiert dem Schüler drei Absurditäten, weil er eine teilweise Zurücknahme der vorgetragenen Regeln enthält. Der Sprachunterricht ist ein schwaches Bildungsmittel, wie auch Herbart und Paulsen bezeugen, vor allem die Knaben, die im Latein unaufmerksam sind. Nicht Analyse ist notwendig, sondern Sprachgefühl, wie es in der Muttersprache am besten erzielt wird, wobei Gurlitt als klassischer Zeuge gegen Cauer dient. Der Gymnasiast wird still und fühlt sich beengt und träumt nicht mehr. Daher fällt ein Drittel ab. Für die Dürftigkeit der Lektüre wird Paulsen angeführt. Weder das Altertum lernt der Schüler kennen noch die Gegenwart. Dabei wird der Intellektualismus einseitig gepflegt, die humane Bildung vernachlässigt. Und nun die Vorschläge: von V (= IIa) ab Latein, von VI (= IIb) Griechisch, keine Scripta, 2 Stunden täglich Spiel und Sport, die Muttersprache das Zentrum, von VII (= Ia) ab freie Bewegung, keine Prüfung.

So das neue pädagogische Wolkenkuckucksheim. Es ist seltsam, wie sich die Tatsachen in der Phantasie eines Reformers umgestalten! An Idealismus der Tat hat es den Abiturienten deutscher Gymnasien nie gefehlt, wie sie 1813/5 und 1870/1 bewiesen haben, und in den Werken des Friedens nicht minder als in denen des Krieges. Das Gedächtnis muß früh geübt werden, wenn es später etwas leisten soll. Tatsachen bietet der Unterricht in den klassischen Sprachen zur Genüge. Und was den zitierten Satz betrifft, der übrigens in gutem Latein heißen muß: *Athenae urbs erat* (nach der Regel von der Attraktion der Kopula), so lernt eben der Schüler daran, daß die Sprache nicht ausschließlich logisch orientiert ist, sondern psychologisch. Wer später klar denken will, lernt es am besten durch Sprachunterricht, weil die Sprache das Mittel ist, unsere Gedanken auszudrücken. Weder Paulsen noch Gurlitt sind klassische Zeugen, wohl aber hätte v. Pidoll den Vortrag Cauers aufmerksam durchdenken und auch einmal sein Buch 'über deutschen Sprachunterricht' studieren sollen. Daß unsere Schüler nicht beengt sind, beobachten wir täglich, und daß ein Drittel zurückbleibt, ist sehr gut. Das Altertum lernen unsere Primaner gut kennen und sind in der Gegenwart nicht fremd, und nicht nur der Verstand, sondern auch Gemüt und Phantasie werden nach Kräften gepflegt. Unsere fremdländischen Gäste aus dem praktischen Amerika und England er-

klären sich stets sehr befriedigt über ihre Beobachtungen. Aber zwei Stunden Spiel und Sport täglich ruinieren jede ernsthafte Arbeit.

Hiermit wäre die Partei der Gegner des Gymnasiums und des heutigen Schulsystems gemustert. Bevor wir zu den Freunden und Verteidigern übergehen, wollen wir derer gedenken, die etwa in der Mitte stehen; sie sind zwar im Prinzip Anhänger des Humanismus, haben aber *in praxi* soviel am Gymnasium auszusetzen, daß man sie nicht als zuverlässige Freunde rechnen darf. Da ist zunächst der Reichsratsabgeordnete Pattai, der übrigens seine Reden, die er bei dieser wie bei anderen Gelegenheiten über die Schulfragen gehalten, gesammelt herausgegeben hat (Das klassische Gymnasium und die Vorbereitung zu unseren Hochschulen. Wien, in Kommission bei Manz 1908). Er ist ein überzeugter, feuriger Anhänger und Freund des humanistischen Gymnasiums, und um so überraschender muß es erscheinen, wenn wir ihm in der Hauptsache widersprechen müssen. Wir stimmen ihm zwar in allen allgemeinen Ausführungen bei, wenn er den logisch bildenden Wert des Lateinischen lobt und den tiefgehenden Einfluß griechischen Unterrichts auf Geist und Gemüt preist. Auch in der Kritik der neuesten Prüfungsordnung stehen wir zum größeren Teile auf seiner Seite. Und doch! Nachdem er so wundervoll die Berechtigung der humanistischen Bildung nachgewiesen hat, kommt er zu einer wahrhaft tragischen Peripetie. Mit dem Ziel des Gymnasiums ist er einverstanden, aber nicht mit seiner Methode. Er tadelt den grammatischen Betrieb, wie z. B. die Einprägung der Genusregeln, und verlangt dafür einen empirischen Betrieb; als Beweis für die Unfruchtbarkeit des heutigen Unterrichts führt er nur die Ausnahmen *amussis* und *vannus* an, die in keiner modernen Grammatik mehr vorkommen. Er tadelt die Wissenschaftlichkeit des Unterrichts, wenn der Lehrer z. B. 'dem jungen Manne, nachdem ihn die Begeisterung erfaßt hat, mit näselnder Stimme (sic!) mitteilt, es sei übrigens zweifelhaft, ob Scaevola jemals gelebt habe'. Lieber solle man ihm ein Bild zeigen, auf dem 'Decius Mus sich hoch zu Roß in die Kluft stürzt und Rom rettet', wobei es dem Redner passiert ist, daß er Decius Mus mit M. Curtius verwechselt hat. Darum schiebt er — mit einem Saltomortale aus dem Latein in das Griechische — dies aus der dritten in die fünfte Klasse hinauf (also von Untertertia nach Untersekunda), er, der begeisterte Freund und Verehrer des Griechischen. So glaubt er, die Philologie vor den Philologen zu retten, und erntet damit lebhaften Beifall. Das gleicht allerdings verzweifelt genau der Fabel, wo der Bär, um den schlafenden Einsiedler zu wecken, ihm einen Felsblock auf die Nase wirft. Noch einmal kommt der Redner bei einem späteren Anlaß auf seine Gegnerschaft gegen den derzeitigen Betrieb des Gymnasiums zu sprechen, indem er auf S. 40 seiner Schrift die weitverbreitete lateinische Grammatik von Scheindler-Kauer angreift. Hier läuft nun zunächst das ungeheuerliche Mißverständnis unter, als ob der Lehrer verpflichtet sei, die ganze Grammatik Seite für Seite mechanisch durchzunehmen, während der Verfasser sich doch von jedem Schulmann hätte sagen lassen können, daß dem pädagogischen Takt des Lehrers volle Freiheit belassen ist, in welcher Reihen-

folge und mit welcher Auswahl er seine Aufgabe behandelt. Die Grammatik soll doch nicht nur für den Anfänger ausreichen, sondern auch für den Schüler der obersten Klasse. Was aber Verfasser an der vortrefflichen Grammatik aussetzt, ist ihr erfolgreiches Bestreben, die sprachlichen Erscheinungen psychologisch-logisch zu erklären und so durch das gründliche Verständnis dem Gedächtnis eine Stütze zu bieten, also genau das, was Immisch in seinem Zwickauer Vortrag forderte. Aber Pattai ist anderer Ansicht; er lobt sich 'die ältere Methode, die den Schüler vor die Konjugationstafel selbst stellt' und ihn auswendig lernen läßt, was gerade das Gegenteil von der vorher belobten 'empirischen Methode' sein würde.

Die nächste Gruppe umfaßt hohe Beamte der Unterrichtsverwaltung. Der frühere Unterrichtsminister Freiherr v. Gautsch warnte ernstlich davor, die eigenen Schulen herabzusetzen, und sprach ein warmes Wort für das Gymnasium. Aber trotzdem erklärte er sich mit der Herabminderung der Stunden im Latein auf 6 und 5, im Griechischen auf 4 Stunden einverstanden und strich die Übersetzung ins Latein. Es ist ein logischer Widerspruch, die Mittel zu versagen, wenn man den Zweck festhält. Mit jeder Herabsetzung der Stundenzahl sinken die Leistungen *pari passu*. Das haben wir Preußen 1882 und 1892 zu unserm Leidwesen erfahren. Auf seinen Spuren wandelt Landesschulinspektor Loos, der das Griechische unbedenklich nach V (= IIb) zurückschiebt und dafür den Unterricht vom Autor ausgehen lassen will, ein gefährliches Experiment, das nur einem Meister bei starker Stundenzahl glücken möchte. Derselbe neigt auch zur Erleichterung der Prüfung und Begünstigung der Bewegungsfreiheit. Aber in einem Vorschlag ist er ganz originell. Es würde ihn 'nicht kränken', wenn er Sophokles nicht im Urtext lesen würde. 'Es kommt doch wirklich nicht darauf an.' 'Er hat zwar nicht so schlecht gelehrt, daß die Schüler nichts profitiert hätten, aber im allgemeinen sind sie davon nie entzückt gewesen.' Auch andere Landesschulinspektoren, sowie die Direktoren der Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen Schipper in Wien und Strouhal in Prag können schwerlich als begeisterte Humanisten angesehen werden. Aber kann dies wunder nehmen bei der Reserve, die der oberste Berater des Ministers, Hofrat Huemer, bei den ganzen Verhandlungen bewies? Nicht einmal hat er das Wort für die so schwer angegriffenen Inspektoren, Direktoren und Lehrer oder für die Bedeutung des humanistischen Unterrichts genommen. Seine Ausführungen galten vor allem dem neuen Typus des Realgymnasiums.

Von den Universitätsphilologen sprach Professor v. Arnim, wie billig, zugunsten des Gymnasiums, aber nicht mit dem wünschenswerten Erfolge, da er in seiner Begründung nicht glücklich war. Zwar betonte er aus seiner Lehrerzeit heraus richtig, daß die Knaben gerne Latein lernten. Was er aber über den Gegensatz des Historismus (besser Historizismus) zum Humanismus sagte, war nicht nur taktisch unvorsichtig und zweckwidrig, sondern auch sachlich falsch. Die Behauptung: 'Die antike Kultur ist auch nur ein Stück der großen menschlichen Entwicklung, das uns als ein Spezimen vorgeführt wird und so

vorgeführt werden soll, daß wir zum Nachdenken über alle Grundprobleme des menschlichen Lebens angeleitet werden' ist als Definition viel zu weit, da sie das Merkmal vermissen läßt, warum gerade dies 'Stück' der Jugend vorgelegt wird und nicht ein anderes; auch ist der Ausdruck 'alle Grundprobleme' überschwenglich und unklar. Wenn wir nicht im klassischen Altertum etwas finden, was wir zur Erziehung der Jugend verwenden können, ist es uns nichts nütze. Die einseitige historische Betrachtungsweise ist nicht geeignet für die Schule. Daß wir jedoch das Altertum auch auf der Schule nur unter dem Gesichtspunkt der historischen Wahrheit darzustellen suchen, ist nahezu selbstverständlich. Aber wir können nicht alle Stufen der Entwicklung brauchen. Zu unserer Freude finden wir soeben eine Äußerung des Sprachforschers J. Wackernagel (in Niedermann, Historische Lautlehre des Lateinischen S. IX), die sich genau mit unserer Auffassung des Humanismus deckt. Wackernagel befürwortet im grammatischen Unterricht die Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung, aber nicht dort, wo es sich um ethische und ästhetische Werte handelt. 'Die Jugend soll sich an das Große halten, wie es ist, ohne sich um seine Vorstufen und Entstehungsmöglichkeiten kümmern zu müssen.'

Die Reihe derer, die unbedingt für das Gymnasium eintreten, eröffnete der Parlamentarier und Schriftsteller Pernerstorfer. Wir haben uns zunächst mit ihm wegen eines Ausfalls auf Preußen auseinanderzusetzen, das er einen Junker- und Klassenstaat schmähte. Wir wollen um der Sache willen daran erinnern, daß Preußen seit 250 Jahren seine besten Offiziere und Beamten dem Junkerstande verdankt, dessen Blut auf allen Schlachtfeldern vergossen ist, wo Deutschlands Ehre verteidigt wurde; es verdankt ihm aber auch den größten deutschen Mann des XIX. Jahrh., Fürsten v. Bismarck, der nicht nur das Deutsche Reich unter König Wilhelms I. Auspizien schuf, sondern auch der Begründer der sozialen Gesetzgebung geworden ist. Aber davon abgesehen ist dieser Sozialdemokrat ein Prachtmensch mit einem urwüchsigen Humor und einem feinen Verständnis für echte Geistesbildung. Mit treffendem Urteil und behaglichem Spott geißelt er die Übertreibungen der Gegner des Gymnasiums und formuliert nicht selten seine Ansichten zu Schlagworten, die den Nagel auf den Kopf treffen. Wer das Gedächtnis in reiferem Alter brauchen will, muß es in der Jugend üben, wie der Bergsteiger seine Beine, wie der Soldat seine Ausdauer; das ist auch eine Vorbereitung für das praktische Leben. Wenn all die Wissenschaftszweige, die vorgeschlagen sind, ins Gymnasium hineinkommen, werden sich die Schüler gründlich den Magen verderben. Das bloße Parlieren ist eine Fertigkeit, wie das Rodeln, Radeln, aber der grammatische Unterricht schult das Gehirn. 'Wenn man die Grammatik als Bildungsmittel hinauswerfen will, dann schenke ich ihnen das ganze Latein', das übrigens ohne Griechisch der reine Wahnsinn ist. Die deutsche Literatur nach Goethe taugt nicht für Erziehung, ebenso wie Kriegsgeschichte die Jugend mehr anzieht als Kulturgeschichte. Karl Marx hat einmal gesagt: In die Schule soll nicht hinein, was nicht wissenschaftlich fest ist, was eine Sache des Streites ist, also

nicht Nationalökonomie. An dem alten Gymnasium ist festzuhalten, wenn auch Reformen notwendig sind. Die Humaniora haben einen tausendfach überlegenen Bildungswert gegenüber den Naturwissenschaften. Der Unterricht in den alten Sprachen gibt die Fähigkeit zur schematischen Disposition, also zu wissenschaftlicher Arbeit und zu starkem Abstraktionsvermögen. Bildung ist die Summe dessen, was man vergessen hat; das klingt paradox, ist aber sehr fein. Der Faust hat tausendfach mehr Beziehungen zur Antike als etwa zu dem naturwissenschaftlichen Wissen. Die Antike ist nicht ausgeschöpft, noch je auszuschöpfen. Über der Praxis steht noch etwas anderes, die Welt der höchsten Güter, und das sind nicht die Güter der technischen Kultur. Und 'wer der Dichtung Stimme nicht vernimmt, ist ein Barbar, er sei auch, wer er sei!' Zur höheren Stufe der geistigen Kultur kommen wir nie ohne die Antike und insbesondere ohne die Griechen! (Lebhafter, andauernder Beifall und Händeklatschen.)

Ein seltener Anblick! Die Macht der Wahrheit wirkt so gewaltig, daß sie auch die Widerstrebenden mit sich fortreißt. Selten ist die antike Bildung treffender und feinsinniger charakterisiert worden, zumal von einem Laien. Freilich sind auch von einer stattlichen Anzahl der anwesenden Fachmänner vortreffliche Voten mit gründlicher Motivierung und in geschickter Abwehr abgegeben worden. Zuerst Gymnasialdirektor Thumser, der mit tiefem sittlichen Ernst auf seine langjährige Erfahrung hinwies und vor allem auf die Tatsache, daß die von manchen Seiten gewünschte Methode, den Unterricht mit dem Leben in Verbindung zu setzen, bereits vielfach geübt werde. Gerade diese Ausführungen, die der Redner bereits in Basel auf der Philologenversammlung behandelt hat, dürften zu dem Tiefsten und Fruchtbarsten gehören, was auf der Versammlung gesprochen ist. Vortrefflich war auch die Bemerkung, daß, wenn man die Schuljugend entlasten wolle, ihr das vierte Jahr in der Volksschule erspart werden könne. Nicht minder glücklich waren die Entgegnungen auf die Angriffe der gereizten Mütter mit dem Hinweis auf die tatsächlichen Bemühungen, Schule und Haus einander zu nähern, sowie die tapfere Versicherung, daß Widerspruch gegen Vorgesetzte einem tüchtigen Mann nichts schade. Derselbe Redner sprach später für die Beibehaltung der Übersetzung in das Latein in der Reifeprüfung.

Mit gleicher Wärme und Schärfe sprach Gymnasialdirektor Waniek, der es bestritt, daß der Geist unserer Zeit vorzugsweise ein Geist der Tat genannt zu werden verdiene; alle Völker hätten sich in Taten ausgelebt. Etwas anderes ist dagegen das Ideal, das einem Volke voranleuchtet, und gerade der Geist des Utilitarismus, der unsere Zeit beherrscht, bedarf der Ergänzung, damit das Volk nicht des geistigen Fonds verlustig geht. Das Gymnasium ist nicht nur eine Unterrichts-, sondern auch eine Erziehungsanstalt. Die erhobenen Klagen sind teils durch Erfahrung zu widerlegen, teils beziehen sie sich auf vergangene Dinge. Es gibt keine allgemeine Überbürdung. Die einer höhnenden Kritik unterzogene Methodik ist im Prinzip durchaus berechtigt. Nicht 30 Ausnahmen führt z. B. die getadelte Grammatik bei den Wörtern auf *-is* auf, sondern 5.

Die Instruktionen sind nur ein Weg für den Unterricht, sie sind aber nicht der Weg.

Sehr bemerkenswert waren die Reden des vielfach angegriffenen Landesschulinspektors Scheindler, dessen jüngst erschienenes Buch 'Pro Gymnasio' eine ebenso sachliche, wie überzeugende Apologie des Gymnasiums geboten hat. Der Lehrer ist in seiner Klasse, so betonte er, der freieste Mann; durch die Vorschriften ist ein tüchtiger Lehrer noch nie eingeengt worden. Der Landesschulinspektor lobt und anerkennt alles, was löblich ist, und sucht vor allem zu raten und zu fördern. Der Arbeitskalender ist im Interesse der Schüler notwendig. Gegen etwaige Übergriffe ist die Vermittlung des Direktors anzurufen; aber gerade die Mitkontrolle des Publikums fehlt. Das Hauslehrertum hat maßvolle Grenzen noch nicht überschritten. Der Anblick der Schuljugend in den Pausen widerlegt die übertriebenen Behauptungen von raschem Welken der Schüler. Die Übelstände sind oft durch äußere Umstände begründet, denen nicht sofort abgeholfen werden kann, so durch Mangel an Lehrern und Überfluß an Schülern. Redner ist gegen neue Fächer, weil er den Wissenshunger der Jugend nicht dämpfen will für die Zukunft. Er vergleicht die Anfeindungen mit einem schweren Gewitter, das über die Schule hereingebrochen sei, und beklagt die Folgen. Auch dieser wirkungsvollen Rede folgte lebhafter Beifall und Händeklatschen, so daß der Leser irre wird an der Durchschnittsansicht der hohen Versammlung, die doch den Gegnern dieselben Ehren bewiesen hatte. Später ergriff der Redner noch einmal das Wort, um für die Reifeprüfung einzutreten. Wenn seine besonnenen und auf reiche Erfahrungen gestützten Ausführungen gelegentlich mit lebhafter Heiterkeit begrüßt wurden, so fällt dies Lachen sehr zu ungunsten der betreffenden Hörer aus. Kein praktischer Schulmann wird gegen die Behauptung Einspruch erheben, daß eine Prüfung etwas Wohltätiges für den Schüler ist, weil er einmal seine Kraft zusammenraffen muß, daß die Prüflinge recht gut die Prüfung aushalten und nicht an geistiger Kraft verlieren, daß die Anwesenheit eines Kommissars im Interesse der Lehrer und der Schüler liegt.

Mit gewohnter Begeisterung trat Kustos Frankfurter für das Gymnasium ein, indem er urkundlich zahlreiche Anklagen auf der Stelle widerlegte, so die Herabsetzung Ciceros, die Klage über mangelnden Sachunterricht, wogegen die Begünstigung der Archäologie spricht, die Unzufriedenheit mancher Eltern. Dann ging er auf die Lehrerbildung ein und wies auf die Baseler Verhandlungen über dies Thema hin. Die Schüler sind gesunde, gar nicht weltfremde, außerordentlich fähige und tüchtige Menschen, nach der Erfahrung des Redners. Er gehörte offenbar zu der Minderzahl von den Nichtfachmännern, die sich gründlich orientiert und mit der Literatur bekannt gemacht hatte.

An letzter Stelle nennen wir noch einen Nichtfachmann, den Grafen Stürgkh, nicht als den Vorsitzenden des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, sondern als einen Redner, der mit großem Scharfsinn in seiner Ansprache die schulpolitische Situation in trefflicher Weise charakterisierte. Er wies auf die eigenartige Schwierigkeit hin, die den Freunden des Gymnasiums

den Kampf erschwert. Sie, die für die bestehenden Typen eintreten, kämpfen mit einem Ideal, mit etwas nicht Greifbarem. Es ist der Kampf der bestehenden Anstalten mit Skioptikonbildern. Solche nehmen sich viel schöner aus, als wenn die Dinge mit der harten Wirklichkeit in Verbindung treten. 'Eng beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen.' Also heraus mit dem Flederwisch! Versetzen wir die eine oder die andere dieser Idealgestalten in die reale Wirklichkeit! Aber es soll kein Druck oder Zwang ausgeübt werden. Der Redner erinnert an das Zitat Cauers aus Lessings 'Nathan' und wünscht eine Anwendung der alten Parabel von den drei Ringen auf die Schulverhältnisse. Er selbst hofft fest, daß das humanistische Gymnasium den Wettkampf mit Ehren bestehen wird und daß die Sonne Homers auch in Zukunft leuchtet! (Lebhafter Beifall und Händeklatschen.)

Wir stehen nicht an, diese Rede für die vortrefflichste zu erklären, die gehalten ist, was die Prinzipien anbetrifft. Freilich verzichtet sie aus naheliegenden Gründen auf die Erörterung der Einzelheiten und muß danach aus Scheindlers Ausführungen und Vorschlägen ergänzt werden. Volle Freiheit für alle, auch für neue Schultypen, aber Freiheit, nicht bloß Duldung für das Gymnasium, für die Entwicklung seiner Eigenart! Reform, aber nicht Zertrümmerung der Reifeprüfung! Und was ist nun geschehen?

Wir sind am Ende unseres räsonnierenden Berichts und müssen feststellen, daß das Gesamtergebnis nicht erhebend zu nennen ist. Es ist gar manch wahres und freies Wort geredet, manch verständiger Vorschlag gemacht worden, aber es überwiegt der leidenschaftliche Subjektivismus, der auf Sachkenntnis leichtherzig verzichtet. Und was hat der Minister nun getan? Er hat eine Prüfungsordnung erlassen, nach der die Übersetzung in das Latein wegfällt, während dafür eine Übersetzung ins Deutsche eintritt. Die mündliche Prüfung ist auf eine der alten Sprachen, die in Geschichte und Erdkunde auf Österreich beschränkt. Die Eltern können bei der Prüfung zugegen sein. Neue Lehrpläne sind in Vorbereitung, von denen eine starke Abschwächung des humanistischen Elementes zu erwarten ist, etwa im Sinne der Vorschläge des Landesschulinspektors Loos. Die Folgen werden bald zu verspüren sein.

FREIERE GESTALTUNG DES UNTERRICHTS UND DER ERZIEHUNG AUF DER OBERSTUFE

Vortrag, gehalten auf dem Verbandstag zu Braunschweig am 14. April 1908, zur Einleitung der Diskussion

Von Ulrich Schaarschmidt

Einen eigentlichen Bericht darüber zu geben, wie es gegenwärtig mit der Frage der Bewegungsfreiheit steht, ist an dieser Stelle unmöglich, da viel zu viel wichtige pädagogische Streitfragen angeschnitten werden müßten. Es ist aber auch nicht nötig, da jeder von uns durch Zeitschriften und Broschüren über alles Allgemeine auf dem laufenden sein wird. Daher ist mir auch von unserem Vorstand eine dahingehende Aufgabe nicht gestellt worden, ich soll und will Ihnen vielmehr erzählen, was wir am sächsischen Realgymnasium in dieser Beziehung bisher getan haben. Dadurch werde ich gewiß manchen Kollegen in seiner ablehnenden Haltung bestärken, hoffe aber auch dem einen oder anderen zu einem entsprechenden Versuche Lust zu machen.

I. Die Entwicklung der Bewegungsfreiheit durch die Gabelung

Die Bewegungsfreiheit kann sich, soweit nicht Beschäftigungen einzelner Schüler in Frage kommen, auf dreierlei Weise äußern, in Studiertagen, wahlfreiem Zusatzunterricht und planmäßiger Gabelung.

An unserem Realgymnasium versuchten wir es zuerst mit verschieden verwendeten Studiertagen. Dieser Weg wurde verlassen, da es für die Durchsprechung der verschiedenen Themata an Zeit und Gelegenheit gebrach und ein häufigeres Aussetzen des regelmäßigen Unterrichts zu viel Störung mit sich brachte.

Ostern 1903 wurde dann für alle Realgymnasien des Landes wahlfreier, zweistündiger Zusatzunterricht beider Primen im Latein eingeführt. Diese Einrichtung besteht an den meisten sächsischen Realgymnasien noch, hat aber den augenfälligen Nachteil, daß im Verlauf der zwei Primajahre die Klasse in zwei zu verschieden geförderte Hälften auseinanderfällt, die doch in den vier Pflichtstunden gemeinsam unterrichtet werden müssen.

Seit Ostern 1907 nun ist uns die Gabelung der beiden Primen erlaubt und bis jetzt von 4 Realgymnasien und 10 Gymnasien eingeführt, und zwar mit annähernd gleicher Schülerzahl in beiden Abteilungen beim Realgymnasium (138 Schüler auf der sprachlichen und 142 auf der mathematischen Seite) und mit nicht störender Differenz am Gymnasium (284 philologische und 226 mathematische Schüler). Keiner von den beteiligten Rektoren hat in dem ersten Jahre des Versuchs seine Meinung zu ändern oder Befürchtungen für die Zukunft zu hegen Veranlassung gehabt, und alle sprechen sich dahin aus, daß die Vorteile der Einrichtung ihre Nachteile überwiegen.

Dabei stellt sich aber ein Unterschied zwischen den einzelnen Schularten heraus. Im Gymnasium und bis zu einem gewissen Grade auch in der Oberrealschule handelt es sich bei der Gabelung in erster Linie um den praktischen Vorteil, den Schüler zu einem vom Betriebe der betreffenden Schulart weiter abliegenden Studium fähig zu machen; denn an und für sich ist ja der Lehrplan des Gymnasiums, der seinen Schwerpunkt in geschichtlicher Bildung und damit im Altertum hat, und wohl auch der der

Oberrealschule, der sich auf die moderne Naturwissenschaft stützt, in befriedigender Weise geschlossen und drängt auf keine Trennung hin. Das Realgymnasium dagegen entbehrt eines solchen mehr oder weniger einseitigen Charakters, und wenn es darin, daß es die beiden Faktoren unserer Kultur annähernd gleichmäßig behandelt, als Bildungsstätte zunächst auch einen unleugbaren Vorteil hat, so kann daraus doch auch eine Gefahr für die eigentliche wissenschaftliche Vertiefung entstehen. So ist die Gabelung für das Realgymnasium das richtigste Gegenmittel gegen die Schwäche seiner Organisation und deshalb für diese Schulen meiner Meinung nach fast eine Notwendigkeit.

Von dieser gewonnenen Basis der Gabelung aus ist nun m. E. die Einführung wissenschaftlichen zweistündigen Zusatzunterrichtes in verschiedenen Lehrfächern wieder zu erstreben, da solcher Unterricht erfahrungsgemäß zur Blüte aller Lehrertätigkeit werden und bei der nunmehr neben der Gabelung möglich werdenden starken Beschränkung der Teilnehmerzahl nicht mehr störend wirken kann.

Ja, nachdem wir von jetzt an auf Verordnung des Ministeriums die Lehrstunden auf 45 Minuten beschränken und dadurch noch zwei freie Nachmittage gewinnen, deren einer ausdrücklich zu größeren Hausarbeiten oder zu Schülerübungen bestimmt ist, werden sich vielleicht auch freie Studierzeiten wieder ermöglichen lassen, die natürlich an und für sich am besten zu selbständiger Arbeit erziehen.

Um die letzten zwei Vorschläge wirksam durchführen zu können, wäre eine Einschränkung der Pflichtstundenzahl nötig. (Vgl. den Bericht des Dir. Boesche, Westfäl. Direktorenkonferenz 1907.)

II. Gestaltung der Bewegungsfreiheit in der Gabelung

Über die Gestaltung der Gabelung im einzelnen sich auszusprechen, ist für unseren Zweck überflüssig, da sie glücklicherweise durchaus mannigfaltig sein kann und sicher auf den verschiedensten Wegen zum Ziele führt. Doch haben sich etwa folgende leitende Gesichtspunkte ergeben:

Es ist in der Hauptsache nur der fremdsprachliche und der mathematische Unterricht zu teilen, während die realen Fächer geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Inhalts die Einheit der Schule verkörpern müssen.

Keine der beiden Abteilungen darf in ihrer schwächer besetzten Hälfte unter die Forderung der benachbarten Schule sinken, z. B. am Realgymnasium die sprachliche Abteilung nicht unter die Mathematik des Gymnasiums und die mathematische nicht unter die sprachliche Ausbildung der Oberrealschüler.

Auf der sprachlichen Seite ist am Realgymnasium auf jeden Fall das Lateinische zu verstärken und auf keinen Fall alle drei Fremdsprachen.

Die Teilung darf sich auch auf Physik und Chemie erstrecken, da die Physik zu einem Teile direkt zu den mathematischen Disziplinen zu rechnen ist und man aus dem Chemieunterricht das Technologische, das lehrplanmäßig zu berücksichtigen ist, ausscheiden kann, ohne seinen naturwissenschaftlich bildenden Wert zu beeinträchtigen. Die in den Meraner Beschlüssen geforderten biologischen Unterweisungen kann der Chemieunterricht auch ohne Stundenvermehrung vermitteln, wenn man nach dem Vorschlag des Oberstudienrat Rühlmann in Döbeln Botanik und Zoologie in VI—U III, Mineralogie (mit Petrographie und Geologie) und Chemie in O III—U I erledigt und so die zwei Stunden Naturwissenschaftsunterricht in O I völlig für biologische Unterweisungen frei bekommt.

Als Nebenvorteil der Gabelung stellt es sich heraus, daß sich fast überall Platz für eine vierte Stunde Deutsch oder für eine Stunde Geographie in O I gefunden hat.

III. Berechtigung der Bewegungsfreiheit, insbesondere der Gabelung

1. Liegt sie im Interesse der Lehrer und Direktoren?

Dagegen wird geltend gemacht:

Der Stundenplan sei für den Direktor schwieriger aufzustellen und könne für den einzelnen Lehrer mitunter weniger bequem eingerichtet werden (wenn, wie es bei der Gabelung an kleineren Anstalten der Fall sein wird, ausgedehnte Kombinationen beider Abteilungen stattfinden müssen). Dieser Übelstand muß allerdings in Kauf genommen werden.

Die Verteilung der Fächer an die Lehrer mache Schwierigkeiten, da mancher die capitis deminutio des eigenen Faches nicht verwinden könne, z. B. der Altphilologe in der mathematischen, der Mathematiker in der Sprachabteilung. Die Theorie und die Praxis haben uns aber in gleicher Weise überzeugt, daß auch der verminderte Unterricht in Latein und Mathematik fruchtbar gestaltet werden kann.

Ebenso bereite die gleichmäßige Zensierung der Abiturienten bei verschiedenen Anforderungen Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeit mußten wir bisher auch überwinden, wenn in parallelen Abteilungen gleiche Fächer von ungleich fordernden und ungleich zensierenden Lehrern vertreten waren.

Vor allem aber könnten die beiden Klassenhälften sehr ungleich groß werden und dadurch den Betrieb erschweren. Kann sein, doch hat der Direktor in den meisten Fällen das Mittel in der Hand, die Eltern zu belehren, oder wenn die ungleiche Wahl aus Rücksicht auf Lehrerpersönlichkeiten zu erfolgen droht, in beiden Abteilungen ein und dasselbe Fach dem gleichen Lehrer zu geben, oder bereits (was auch sonst wegen der Gruppierung wichtig ist), wenn es angängig ist, schon beim Eintritt in die noch nicht geteilte O II wählen zu lassen, wo noch jedem verborgen sein kann, wie die Personalfrage ein Jahr später sich lösen wird.

Diesen Schwierigkeiten stehen folgende Vorteile gegenüber:

Wir werden durch den geteilten Unterricht einerseits zu größerer Vertiefung und anderseits zu knapperer Zusammenfassung, also zur Pflege zweier hervorragender didaktischer Tugenden täglich angehalten.

Wir können wenigstens in zwei Hauptfächern unseren Schülern jeden Tag in der Woche gegenübertreten oder sie einmal ohne Schwierigkeit zwei Stunden nacheinander zur Verfügung haben.

Die geringeren Forderungen, die wir in einzelnen Fächern jeweils in der Gegenabteilung stellen können, bewahren uns vor Überschätzung unseres Spezialfaches, wenn wir z. B. sehen, daß ein Schüler auch bei weniger Latein ein wissenschaftlich reifer Mensch werden kann, und die durch die freie Wahl der Schüler wirksam sich äußernde Konkurrenz mit einem Fachkollegen (auch das möchte ich nicht ganz unterschätzen) erinnert uns an die Notwendigkeit beständiger Selbstzucht und stetiger Vervollkommnung.

2. Liegt sie im Interesse der Schüler?

Hier wird folgendes ins Feld geführt:

Man mache es dem Schüler zu leicht, wenn man ihm gestatte nach Begabung und Neigung zu wählen, statt allgemein verbindlicher Pflicht und Ordnung zu genügen; das Leben frage später auch nicht nach Begabung und Neigung. Es wird aber dem Schüler überhaupt nichts leichter gemacht, die Schwierigkeit wird nur anders verteilt, und der allgemein verbindlichen Pflicht muß in geteilten Klassen ebenso genügt werden wie ohne die Gabelung. Sollten aber die Zensuren sich bessern, so ist das an sich kein Nachteil, und pädagogisch sogar ein Vorteil, da die Arbeitsfreudigkeit durch beständige Mißerfolge geradezu ertötet, durch Anerkennung aber am besten gefördert werden kann.

Wirkliches Studium ferner ist ohne Neigung gar nicht denkbar, und gerade auch das Leben fragt zwar im einzelnen so wenig wie der Betrieb geteilter Klassen nach Neigung und Begabung, lehrt aber durch verfehlte Berufswahlen, wie wesentlich die Berücksichtigung dieser Faktoren, wie wichtig also die Gewöhnung dazu ist, sie gewissenhaft und gründlich in Rechnung zu ziehen.

Es könnten ferner die Berechtigungen der einzelnen Schulen durch die Gabelung verkümmert werden und leiden. Dagegen müßte man sich, wenn es dazu kommen sollte, eben wehren; einstweilen ist aber augenscheinlich keine Gefahr vorhanden, da es auf dem Zeugnis offiziell gar nicht ersichtlich ist, welcher Abteilung der Abiturient zugehört hat.

Es sei beklagenswert, daß der alte Weg gesperrt werde. Der kann aber, wenn genug Schüler vorhanden sind, auch noch offen bleiben, und wird, wenigstens am Realgymnasium, sicher weniger wegen seiner Vortrefflichkeit, als deshalb gewünscht, weil er die Qual des Wählens erspart.

Ja diese Notwendigkeit des Wählens sei nicht nur eine Qual, sondern ein direkter Nachteil der Gabelung, da man die Wahl unreifer Jugend überlassen müsse. Es sind doch aber Eltern und Lehrer zur Beratung da, mit zuverlässigerem Urteil als sieben Jahre früher bei der Wahl der Schulart; ein etwa damals gemachter Fehler kann zum Teil durch die Gabelung wieder gut gemacht werden, und jetzt noch einen wirklich falschen Weg zu wählen, ist in jeder Hinsicht unmöglich.

Vielmehr ist umgekehrt die Notwendigkeit, nach Erwägung von allerlei sachlichen und scheinbaren Gründen selbst eine wichtige Entscheidung treffen zu müssen, ein ganz bedeutender pädagogischer Vorteil der Gabelung, der den Willen und Eifer der Schüler sichtlich stärkt und hebt.

Dasselbe tut die stärkere Beschäftigung mit weniger Disziplinen, in denen ein eher zu ermöglichendes Fortschreiten von Erfolg zu Erfolg die ganze Persönlichkeit des Schülers intellektuell und moralisch stärkt.

Dann aber wiederholt es sich hier in stärkerem Maße, daß auch die Schüler durch die Konkurrenz der Gegenpartei direkt und indirekt gefördert werden, zumal da man sie anregen und geradezu von ihnen verlangen kann, daß sie sich selbst gegenseitig in der Unterhaltung über Einzelheiten unterrichten und belehren.

Vor allem aber wird von vornherein der Dünkel des Alleswissens unmöglich gemacht, wenn die Schüler sich mit mehr leistenden Kameraden derselben Schulart täglich in Vergleich stehen sehen.

3. Liegt die Bewegungsfreiheit im Interesse der Allgemeinheit?

Da macht man ihr folgendes zum Vorwurf:

Durch die Gabelung werde den Hochschulen vorgegriffen, wodurch dann bei den angehenden Studenten statt fördernden Wissensdurstes das gefährliche Gefühl Platz greife, was da zuerst geboten werde, das kenne man ja schon alles. Wenn aber die Lehrer in geteilten Primen es als eine ihrer Hauptaufgaben betrachten, auf diese Gefahr zu achten, so wird der gerügte Übelstand sich nicht nur nicht verbreiten, sondern auch dort verschwinden, wo er tatsächlich bisweilen vorhanden gewesen ist, wenn z. B. an technischen Hochschulen der Professor da begann, wo die humanistischen Abiturienten standen. Das wird nun nicht mehr in gleichem Maße störend sein, wenn immer mehr Hörer auch von humanistischen Anstalten durch geteilte Primen gegangen und etwas eingehender mathematisch und naturwissenschaftlich vorgebildet sein werden.

Ferner schädige die Bewegungsfreiheit die allgemeine Bildung und hebe deren Begriff auf. Allgemeine Bildung heißt aber nicht: von allem etwas wissen; der Gebildete soll vielmehr, ohne irgendwo völlig der Orientierung zu ermangeln, wenige Ge-

biete oder auch nur eins soweit gründlich beherrschen, daß er dadurch die Fähigkeit erlangt hat, auch andere Gebiete zu bewältigen, und aus der Schwierigkeit und Wichtigkeit des eigenen die Schwierigkeit und Wichtigkeit anderer zu erschließen und anzuerkennen, ein Ziel, das sich sicher mit der Gabelung besser erreichen läßt als nach dem Normalplan.

Drittens verderbe die Gabelung die Eigenart der Schulen, und 'der Charakter des Gymnasiums dürfe nicht angetastet werden'. Das ist ein Gedanke, der in den Äußerungen und Gutachten der Kollegen recht häufig wiederkehrt. Ich aber meine, wir können die einzelnen Schularten gerade dadurch in ihrer heilsamen, getrennten und unterschiedenen Charakteristik erhalten, wenn wir ihre Eigenart nicht den Verhältnissen zum Trotz überspannen.

Schließlich hört man die Klage, es sei genug der Schulreformen, die sich nur allzu schnell folgten. Die Geschichte wird aber sicher die zwei Lehrpläne von 1892 und 1901 als eine einzige Reform registrieren, deren zweite Auflage nur die Fehler der ersten korrigierte, und von einem gestörten Ruhebedürfnis kann doch jetzt absolut nicht die Rede sein, wo uns keine Vorschrift gemacht, sondern nur die Erlaubnis zu freierer Bewegung gegeben wird.

Als entschiedene Vorteile der Gabelung erweisen sich dagegen noch folgende:

Es ist ihr handgreiflicher Vorzug, der ja auch zuerst an ihre Verwirklichung hat denken lassen, daß sie den Übergang zur Universität, der doch anerkanntermaßen vielfach zu schroff war, erleichtert, und die Schüler fähiger macht, die Brücke von schulmäßigem Betrieb mit bestimmtesten Pensen und Aufgaben zu akademisch freierer Behandlungsart zu schlagen.

Die Gabelung ist ferner für unsere wissenschaftliche Bildung geradezu notwendig geworden als Korrektiv gegen die allgemeine Erteilung aller Berechtigungen an alle Schulen. Diese großzügige Maßregel, die ja nicht angetastet werden soll, verhilft unserer wissenschaftlichen Bildung zu fördernder Vertiefung und Erweiterung, sie kann aber auch deren Niveau drücken, wenn die Abiturienten, die von weniger direkt anschließenden Schulen zum Studium kommen (wie etwa, um die Extreme zu nennen, mancher Gymnasiast zur heutigen Naturwissenschaft, oder der Oberrealschüler zur alten Philologie), nicht in den Stand gesetzt sind, durch eigenes Studium ihre Vorbildung zu ergänzen. Daß aber auch dieses Ziel mit der Gabelung besser zu erreichen ist, als auf dem alten Wege, wird wieder kaum jemand in Abrede stellen können.

Und viel wichtiger noch als etwa die Erhaltung unserer einzelnen Schultypen ist die Erhaltung oder beinahe muß man schon sagen Neubegründung des Einheitsgefühls in den gebildeten Schichten unseres Volkes, daß nicht auch später im Leben wie hier und da während der Schulzeit die Gruppen der Humanisten und Realisten sich ohne Zusammenschluß gegenüberstehen. Das können wir an unserem Teile verhüten helfen, wenn wir, um ein gegenseitiges Verständnis anzubahnen, in der Gabelung humanistische Gymnasiasten auch in realen Bildungsfächern weiter zu fördern und Realgymnasiasten für humanistische Studien noch mehr zu bilden uns bemühen.

Schließlich aber kann die jetzt erteilte Freiheit der Bewegung ein erster Schritt dazu werden, unseren Schulen, die doch vielfach recht uniform, um nicht zu sagen schablonenhaft, eingerichtet sind, wieder zu etwas mehr Freiheit von Reglementen und zu größerer Selbständigkeit auf wissenschaftlichem Gebiete zu verhelfen. Sollten wir im stande sein, diese Hoffnung der Verwirklichung entgegenzuführen, so wäre uns die Bewegungsfreiheit nicht nur eine Wohltat für die Gegenwart, sondern mehr noch der glückverheißende Vorbote einer gesegneten Zukunft.

DAS LICHTBILD IM DIENSTE DES UNTERRICHTS AN HÖHEREN LEHRANSTALTEN

Von Hans Morsch

Die jüngst erschienene Schrift von Willy Scheel, Oberlehrer am Gymnasium in Steglitz: Das Lichtbild und seine Verwendung im Rahmen des regelmäßigen Schulunterrichts (Programm des Gymnasiums zu Steglitz, 1908; als Broschüre bei Quelle & Meyer, Leipzig 1908) tritt endlich einer Frage in gründlicher Weise näher, welche bis jetzt noch nicht im Zusammenhange erörtert ist. In einem einleitenden Kapitel meint der Verf. mit Recht, daß die Lichtbildfrage mit der Diskussion über die Kunstpflege in der Schule aufs engste zusammenhänge. Wer in der zweiten Auflage von Reins Enzyklopädie im fünften Bande den Artikel 'Kunstunterricht', den ein Kenner wie R. Menge-Oldenburg verfaßt hat, auch nur überfliegt, der wundert sich über die Fülle der Probleme und Möglichkeiten, vor allem aber über die schon übermäßig angeschwollene Literatur dieses Faches. Aber in allen diesen Schriften und Schriftchen, Broschüren und Programmen ist nur beiläufig vom Lichtbilde die Rede, und so wird denn schon deswegen nicht nur die obige Schrift allen willkommen, sondern auch hier für solche, die diesen Dingen noch ferner stehen, eine ausführlichere Besprechung, die einige Ergänzungen und Zusätze geben soll, vielleicht nicht uninteressant sein.

In der Tat, wie der Verf. im zweiten Kapitel ausführt, das Lichtbild hat sich in unserer Zeit, da alles nach Anschauung ruft, ein recht großes Gebiet erobert; wo findet man einen Verein, in welchem Vorträge ohne Lichtbilder gehalten werden? Scheel verweist auf das Institut für Meereskunde, auf soldatische, kommunale, religiöse Vereine, in denen, wie gesagt, jetzt Vorträge ohne Lichtbilder kaum mehr denkbar sind. Fragt man nun aber, inwieweit solche Lichtbildervorträge auch in die höhere Schule Eingang gefunden haben, so läßt sich diese Frage deswegen schwer beantworten, weil Nachrichten darüber kaum zu erlangen sind, wo man dieses Anschauungsmittels sich bedient hat. Scheel weist aber mit Recht auf die so mühevollen, aber energischen Versuche hin, die L. Koch vor schon 15 Jahren in Bremerhaven mit solchen Vorträgen am Gymnasium und an der Realschule zu Bremerhaven gemacht hat; Koch hat selbst in vier Programmen von 1896, 1898, 1899 und 1900 diese Vorträge, ihre Art und Weise beschrieben und damit zwar viel Anerkennung, aber doch wenig Nachahmung gefunden. Erwähnt hat auch Scheel die Abhandlung von Samter (Zeitschr. f. Gymnas. 1905): 'Kunstpflege

in der Schule', ohne besonders hervorzuheben, daß Samter am städtischen Sophiengymnasium zu Berlin vor einiger Zeit Vorträge mit Hilfe des Skioptikons hielt; ihr Inhalt war das antike Rom. Scheel selbst natürlich hat im Gymnasium zu Steglitz seit einigen Jahren seine Idee verwirklicht, mehrere Amtsgenossen unterstützten ihn darin, auch andere Gebiete, wie die Tiefseeforschung, der Mond, bildeten den Inhalt solcher wissenschaftlichen Abende. Sonst hätte Scheel auch von G. Reinhardts (Zeitschr. f. Gymnasialwesen 1901) Experimenten in Dessau erzählen können; hier wurden seit einer Reihe von Jahren durch Projektionsbilder die Trümmer der Akropolis vorgeführt im Physikzimmer, dann auch vor einem geladenen, aus Eltern und Schülern bestehenden Publikum die pergamenischen Kunstwerke. Aber auch von Versuchen in der Reichshauptstadt hätte der Verf. noch ein Weiteres berichten können. An dem königl. Prinz Heinrichs-Gymnasium haben zwei der Amtsgenossen, welche Mitglieder angesehener wissenschaftlicher Gesellschaften sind, die dort gehaltenen Vorträge für Schüler etwas zurechtgestutzt und unter Benutzung fast derselben Diapositive wie dort antike Altertümer, antike Realien, wie römische Wurfmaschinen, Waffen usw. den Schülern an einem Abend zur lebendigen Anschauung gebracht.

An einer anderen königl. höheren Lehranstalt wurden vor einem geladenen Publikum von Eltern und Schülern und Freunden der Anstalt Szenen und Skizzen aus Goethes Leben gegeben, an geeigneten Stellen brachten Lieder Goethes, meist in Kompositionen von Goethes Zeitgenossen (nach Max Friedländer, Gedichte von Goethe in Kompositionen seiner Zeitgenossen. Schriften der Goethegesellschaft II. Bd., 1896), gesungen von drei Konzertsängerinnen, Stimmungen und Gefühle des Dichters zum Ausdruck, außerdem erschienen vor den Augen der Zuschauer im Verlaufe des Vortrages ca. 40 Lichtbilder, welche die Zeit von des Dichters Eintritt in Weimar (vgl. Programm des Kgl. Kaiser Wilhelms-Realgymnasiums, 1908, 2. Bericht über einen Goetheabend) bis zu seinem Tode begleiteten, darunter z. B. die Weimarer Tafelrunde, Goethes Gartenhaus, fast sämtliche Räume des Goethehauses, eine große Zahl von Goetheporträts, eine italienische Landschaft bei der Villa Aldobrandini, einen Saal im vatikanischen Museum (zur Illustration von zwei Strophen des Mignonliedes) und am Schluß Goethes Standbilder in Wien und Rom. Diese Versuche sind von einzelnen Oberlehrern ausgegangen, die Unterrichtsbehörden, weder die in Preußen noch in anderen deutschen Staaten, scheinen bis jetzt eine Anregung zu dieser Belebung des Unterrichts nicht gegeben zu haben, ausgenommen in Bayern. Hier ist schon im Jahre 1898 unter dem 9. Januar eine Ministerialentschließung ergangen: Betreff Verwertung der Archäologie für den Gymnasialunterricht. — 'Um den bei der Mehrzahl der Gymnasien vorhandenen Projektionsapparat (Skioptikon) für die Zwecke des kunstgeschichtlichen Anschauungsunterrichtes tunlichst nutzbar zu machen, hat der kgl. Universitätsprofessor Dr. Furtwängler in München in einer Broschüre die Projektionsbilder des archäologischen Seminars in München, welche für den Schulgebrauch geeignet erscheinen und durch die Seminarleitung bezogen

werden können, unter Angabe der einschlägigen Literatur zusammengestellt. Dem kgl. Rektorate werden im Anschlusse zwei Exemplare dieser Broschüre unter dem Auftrage mitgeteilt, für die Anschaffung der betr. Projektionsbilder nach Maßgabe der verfügbaren Mittel tunlichst Bedacht zu nehmen, aber auch für die möglichste Verwertung der Bilder im Gymnasialunterricht Sorge zu tragen, wobei es sich vielleicht empfehlen dürfte, einen Lehrer, der für den archäologischen Anschauungsunterricht besonderes Interesse und Geschick zeigt, mit der Vorführung und Erläuterung der Bilder für alle Klassen zu betrauen. — Hiernach ist das Weitere zu verfügen.' gez. Dr. v. Landmann. Wirklich hat man in Bayern solchen Winken Folge gegeben. Nach dem sehr inhaltreichen und lesenswerten Programm von A. Ipfelkofer (Bildende Kunst an Bayerns Gymnasien, Programm des kgl. Luitpold-Gymnasiums in München für das Studienjahr 1906/7) sind solche Projektionsvorträge am kgl. Luitpold-Gymnasium zu München schon seit 1898 zustande gekommen. Meist im Anschluß an den dort stattfindenden Nachmittagsunterricht versammelten sich des Dienstags in den Wintermonaten die Schüler der Oberklassen von 4½—5 Uhr und hörten dort, eben unter Vorführung von ca. 12 Lichtbildern, Vorträge aus dem Gebiete der antiken Kunst. Der Stoff war in kulturhistorischen Epochen gruppiert: Anfänge, Zeit des Pisistratus, Zeit der Perserkriege, Zeit des Kimon, Perikleische Zeit usw. Im ganzen wurden in einem Winter 12—14 solcher Vorträge gehalten.

Aus der Anregung jenes bayerischen Ministerialreskripts haben sich auch an anderen bayerischen Anstalten solche Kunstanschauungskurse entwickelt, auch Bauwerke aus anderen Kunstepochen sind so vorgeführt worden; nach Ipfelkofers Darstellung läßt es sich für Bayern nicht kontrollieren, wo solche Kurse in Szene gesetzt sind, da in den Jahresberichten leider genauere Angaben darüber fehlen. Jedenfalls sind diese Vorträge bei weitem nicht an allen bayerischen Lehranstalten üblich, da es eben an Mitteln fehlt, ein leistungsfähiges Skioptikon sich anzuschaffen, wofür Ipfelkofer aufs wärmste eintritt.

Was Österreich anbetrifft, so hat man jüngst in den Verhandlungen der Mittelschul-Enquête im k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht (Wien, Alfred Hölder 1908) darüber geklagt, daß gerade wegen Mangels an echter Anschauung die Schüler für klassische Schriftsteller zu wenig Interesse empfänden, aber es ist dem entgegengehalten worden, daß z. B. zu Wien in dem Gymnasium der Theresianischen Akademie von Dr. Frankfurter, dem Kustos der Wiener Universitätsbibliothek, auf ministerielle Anregung ein Lichtbildervortrag über Carnuntum gehalten worden ist.[1]) Ob ähnliches Schülern anderer höheren Schulen geboten ist, hat sich bis jetzt nicht ermitteln lassen. Wie Prof. Dr. Meyer-Stettin erwähnt (Lehrproben und Lehrgänge 60. Heft 1899, S. 72 ff.), existiert in Wien ein durch einen Gemeindeschullehrer Poruba gegründeter wissenschaftlicher Verein 'Skioptikon', welcher den Zweck verfolgt, seine gesammelten Photogramme nicht allein den Erwachsenen im Ver-

[1]) Verhandlungen S. 258.

ein, sondern vorzugsweise auch den Schulen zugute kommen zu lassen; aber wie weit dies letztere verwirklicht ist, ist unbekannt.

Nach Prof. Dr. Meyer-Stettin, in dem eben angeführten Aufsatze, sind in England, Frankreich, Belgien Lichtbildervorträge an Schulen nichts Seltenes. Er scheint dies aber mehr aus dem Vorhandensein von Firmen, wie der 'Enseignement scientifique par l'aspect' in Havre zu schließen, als daß er tatsächlich höhere oder niedere Schulen namhaft machen kann, welche von solchen Gesellschaften Diapositive wirklich entleihen und durch Zahlung von 10 Fr. jährlich Mitglieder solcher Gesellschaften werden. Auch bei uns in Deutschland gibt es ja angesehene Firmen dieser Art — ich erinnere nur an Dr. Fr. Stoedtners Institut für wissenschaftliche Projektionsphotographie, Berlin NW. 7, Universitätsstraße 3b —, sie mögen wohl an Vereine und Gesellschaften ihre Bilder verleihen, daraus darf man nicht auf die tatsächliche Abhaltung von Lichtbildervorträgen auf höheren Schulen schließen.

Freilich soll nicht verschwiegen werden, daß das Skioptikon, bezw. seine Verwendung auf höheren Schulen auch Gegner hat; indessen die Gründe gegen den Projektionsapparat sind eben nicht stark, auch gerade nicht stark vorgetragen worden. Gerhard Schultz (Neue Jahrbücher 1899 S. 556) sagt in einer Anmerkung — weiter nichts, als daß er 'dem Skioptikon mißtrauisch gegenüberstehe', und wenn Luckenbach in seinem schönen Karlsruher Programm von 1901 (S. 4) dagegen eifert, daß mit dem Skioptikon die Einführung in die Kunst vorgenommen werde, und meint, es solle nur zur Wiederholung vorher gründlich besprochener Denkmäler dienen, so wird man finden, wie die folgenden Darlegungen, welche meist auf Vorschläge für die Praxis abzielen, durchaus in dieser Richtung sich bewegen. Im übrigen wird doch niemand verkennen, wie gegen, natürlich gute und scharfe, Projizierungen alle anderen Bilder in ihrer Wirkung weit zurückstehen, von den kleineren Abbildungen an, die man neben den Schriftstellertexten hat, bis zu den größeren Bildern und Wandtafeln[1]); vermag doch nur das Projektionsbild in seiner Größe und Eigenart eine Gesamtheit von Schülermassen, weit über 100, dauernd in der Aufmerksamkeit zu fesseln; die Betrachtung kleiner Bilder, besonders solcher in Texten, auch derer, die von Hand zu Hand gehen, zersplittert ja gar zu leicht das Interesse. Selbstverständlich soll die Belehrung mit Hilfe dieser kleinen Abbildungen, auch der Wandbilder nicht ganz verbannt werden, sie dienen der vorläufigen Orientierung außerordentlich. Man stelle nun aber auch nicht übertriebene Anforderungen an das, was überhaupt in der Schule geleistet werden kann; große Künstler wollen schon von guten Gipsabgüssen nichts wissen und verlangen die Originale in Marmor, andere ergötzen sich nur an Originalen, welche auch das Farbenspiel uns wieder empfinden lassen. Und so ist es denn stark übertrieben, wenn E. Knoll in München (Zur Anschauungsmethode in der Altertumswissenschaft, Blätter für bayer. Gymnasialwesen 1898 S. 416)

[1]) Wie reichhaltig solche Anschauungsmittel sind, zeigt die mir im 17. Jahrgange von 1906 vorliegende Bibliotheca Paedagogica F. W. Kleukens.

am Schluß eines Aufsatzes, in den letzten vier Zeilen, das Skioptikon damit abtun zu können glaubt, daß er die Lichtbilder 'Nebelbilder' nennt. Wahrlich, wer auf einem Leinenschirm von 4 qm oder 5 qm natürlich von einem guten Apparat projizierte Bilder auch großer Statuen gesehen hat, der ist erstaunt, wie die feinsten Falten und Gewänder und Muskeln wiedergegeben sind. Jedenfalls sind die Gegner des Skioptikons nur wenige, ihre Gründe nie durchschlagend.

Auch R. Menge, ein doch auf diesem Gebiete ausgezeichneter Fachmann, empfahl schon 1882 das Skioptikon für höhere Lehranstalten, und man wird sich des Eindrucks nicht erwehren können, daß seine Einführung auf höheren Schulen, ebenso wie es mit manchen Anschauungsmitteln des naturwissenschaftlichen Unterrichts gegangen ist, nur eine Frage der Zeit und — der Kosten ist. Und so schließt sich denn auch Scheel mit Recht den überzeugten Freunden des Skioptikons an (S. 13—15). Und auch darin wird jeder Scheel folgen, wenn er den Kreis der Lichtbildervorträge soweit wie möglich auf fast alle Unterrichtsfächer ausdehnen will, abgesehen von der 'prosaischen' Mathematik.

Da ist zunächst der Religionsunterricht. Zwar hat man jetzt den vortrefflichen Bilderatlas von Frohnmeyer und Benzinger, Stuttgart 1905, aber, wie alle solche Mittel, sie können nur während der Stunden herumgezeigt werden und unterbrechen mitunter unliebsam den Gang des Unterrichts, das doch nur kleine Bild haftet nicht in dem Gedächtnis. Trefflich mögen auch sein Adolf Lehmanns 'Kulturhistorische Bilder' (dazu Kommentare von Fachmännern), aber wer von uns kann selbst mit dieser Hilfe den Schülern das landschaftliche Kolorit Palästinas einigermaßen vor die Seele zaubern? Jerusalem, Bethlehem, Nazareth, Jericho, die Städte am See Genezareth, von Sexta bis Prima begleiten ihre Namen den Schüler, aber wie ihre Lage ist, ob sie auf felsigen Abhängen oder in Tälern liegen, weiß man aus der Schule nicht; auch die lebendigste Anschauung eines Oberlehrers, vielleicht eines solchen, der einst eine Palästinafahrt unternommen hat, ist nicht im stande, das zu leisten, was Lichtbilder mit einigen erläuternden Worten zu leisten vermögen. Wer das hübsche und gediegene Buch des Predigers Freiherr von Soden, Über Palästina (Aus Natur und Geisteswelt, Teubner, Leipzig), durchgelesen, wird bedauern, daß die hier gebotenen naturgetreuen Aufnahmen von Gegenständen und Gegenden Palästinas für den Unterricht fast verloren gehen. Indessen auch was das Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht von Marx und Tenter (Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung 1907) im dritten Teile bietet, Bilder von Kaulbachs Zeitalter der Reformation und von Raphael Santis Disputa, müßte den Schülern einmal vorgeführt werden, natürlich auch in erweitertem Umfange; Bilder berühmter Meister, welche Helden des Glaubens, Szenen aus ihrem Leben und aus der Kirchengeschichte sich zum Vorwurf genommen haben, sollten durch einen Lichtbildapparat einmal vor die Augen der Schüler kommen.

Welches Leben auch das 'tote' Altertum bei solchen Schülern, Eltern,

vielleicht auch bei Amtsgenossen, die es wirklich schon für tot halten, durch Vorführung von Lichtbildern wieder gewinnen würde, davon geben die oben mitgeteilten Versuche hinreichend Zeugnis. Mit Recht zieht Scheel auch den geschichtlichen und literargeschichtlichen Unterricht in den Bereich der Lichtbildervorträge. Warum könnten den Schülern nicht die Bilder von Fürsten, Feldherren, die Örtlichkeiten denkwürdiger Taten veranschaulicht werden? Wie viele wissen denn, um nur das zu erwähnen, wie es in den Schlachten des Siebenjährigen Krieges zugegangen ist! Hier müßte Adolf Menzels Kunst das Ihrige leisten, aber auch spätere Zeiten bis auf 1870/71 könnten so sich dem Gedächtnis und der Phantasie einprägen. Und was vom geschichtlichen Unterricht, gilt noch viel mehr vom literargeschichtlichen Unterricht, soweit man von einem solchen auf der höheren Schule sprechen darf. Da hat Otto Weddigen z. B. sein schönes Buch geschrieben: Die Grabstätten unserer Dichter. Aber es steht in den Schränken der Schülerbibliotheken, einige Schüler, welche Zeit und Interesse für solche Dinge haben, benutzen das Buch gewiß, indes der Gesamtheit der Klasse kommt der darin gebotene reichhaltige künstlerische Stoff nicht zugute. Dies könnte nur geschehen, wenn solche Bilder eben von einem Lichtbildapparat projiziert würden. Und so könnten die Porträts unserer Dichter, besonders die von Klopstock bis über die Zeit der Romantiker hinaus, wohl auf diese Weise den Schülern vor die Augen gezaubert werden, aber auch Orte und Werkstätten poetischen Schaffens, Geburtsstätten der Dichter, die Arbeitszimmer, ihre Ruhestätten, auch ihre Umgebung, das Milieu, wie man zu sagen pflegt, würde so lebendig. Bei einigen unserer Klassiker, z. B. bei Goethe und Schiller, würde sich hier, wie der oben (S. 602) geschilderte Versuch beweist, ein sehr weites und reichhaltiges Feld zur Anregung, Belebung, Befestigung des Unterrichts ergeben.[1])

Also das Gebiet dieser Lichtbilder wäre in der Schule ein schier unbegrenztes. Es käme nun auf das 'Wie' an. Scheel empfiehlt S. 27 f. die Einrichtung eines besonderen Lehrzimmers mit einem Lichtbildapparate, dieses Zimmer solle nur für die nichtphysikalischen Fächer bestimmt sein; jeder Lehrer müsse in der Lage sein, seine Schüler auf kürzere oder längere Zeit daselbst hineinzuführen, der Apparat müsse 'lichtfertig bereit' stehen, und es müsse eines nur kleinen Handgriffes bedürfen, um ihn in Tätigkeit zu setzen. Wenn dieser Wunsch recht oft in Erfüllung ginge, so würden gewiß alle Amtsgenossen sehr erfreut sein; ob freilich in älteren Anstaltsgebäuden ein Reserveraum für solch ein Lichtbildzimmer noch da ist, wird man billig bezweifeln können. Jedenfalls müßte bei Neubauten immer darauf Rücksicht genommen werden.

Nicht ganz deutlich ist es, wenn Scheel davon spricht, daß ein 'regelmäßiger Anschauungsunterricht mit Lichtbildern in die Schule verlegt werden

[1]) Vgl. Lautenschläger, Anschauungsunterricht und Anschauungsmittel. Neue Jahrb. 1904. Er gibt auch eine Übersicht, denkt an den literargeschichtlichen Unterricht nicht, wohl aber S. 475 an das Skioptikon. — Vgl. auch Gizewski, Monatschr. f. höh. Schulen. 1908, Heft 3.

müsse' (S. 17). Denn regelmäßig, Stunde für Stunde, dürfte ein solcher Unterricht nicht stattfinden, vielmehr müßte auch hier der Grundsatz gelten: *Μηδὲν ἄγαν — ne quid nimis!* Solche künstlerischen Darbietungen mit Hilfe des Skioptikons müßten doch eine etwas seltene Kost für die Schüler sein. Dies könnte nach meinem Dafürhalten im engeren und weiteren Anschluß an den Unterricht geschehen. Zunächst im engeren Anschluß. Folgendes ließe sich leicht ausführen: Wenn ein gewisser Abschnitt in der Naturgeschichte, der Geschichte, der Literargeschichte durchgesprochen oder beendigt wäre, könnten die Schüler der betreffenden Klasse in der Aula sich versammeln, damit dort der Oberlehrer unter Benutzung des Skioptikons noch einmal das Pensum erläuterte, am besten wohl, ohne an die Schüler Fragen zu stellen. Es gibt aber auch Gebiete, welche das Interesse der ganzen Schule wachrufen würden: unsere Kolonien, Reisebeschreibungen, Kriegsbilder, Bilder aus der Meeresforschung; wenn nicht für alle, so doch für Gruppen von Klassen würden andere Wissensgebiete eben solch Interesse erwecken.

Eine zweite Art dieser Vorführungen von Lichtbildern würde weniger mit dem Unterricht zusammenhängen, dem Stoff nach zwar ebenso, aber nicht in der Form und in der Art. Es mag manchem fast pietätlos erscheinen, an der jetzt üblichen Art von Schüleraufführungen zu mäkeln. Gewiß, dem Oberlehrer, welcher das Ganze leitet, und den Schülern, welche neben der Bewältigung ihrer Schulaufgaben sich noch der 'Einstudierung ihrer Rollen' widmen, gebührt Dank. Aber jeder hat wohl schon beobachtet, wie die letzten Wochen vor der endgültigen Aufführung nicht nur Sinne und Gedanken, sondern auch Zeit und Kraft der Schüler allzusehr, selbst bei Erlernung kleinerer Abschnitte und Dramen, in Anspruch nehmen, und daß die Erfüllung ihrer Pflicht doch nachhinkt; und jeder wird sich, wenn er solcher Schüleraufführung beigewohnt hat, am Schluß die Frage vorlegen: Entsprach die Vorführung als solche einigermaßen künstlerischen Zwecken und wog sie die aufgewandte Mühe auf? Sehr oft wird die Frage verneint werden müssen; ich selbst habe, wenn ich davon sprechen darf, Schüleraufführungen in griechischer, deutscher und französischer Sprache gesehen und jene Frage stets verneinen müssen. Spare man also jene Aufführung von klassischen Kunstwerken für den immerhin seltenen Fall von Jubiläen auf, wiederhole sie aber nicht in einer längeren oder kürzeren Form Jahr für Jahr! Weil denn die Arbeit für solche Inszenierung doch eben recht schwer ist, auch das Können des die 'Regie führenden' Oberlehrers meist übersteigt, so hat man sich jetzt in kleineren Städten die Sache oft vereinfacht: Eltern, Lehrer, Schüler sitzen bei Kaffee und Bier 'gemütlich' beisammen, harmlose, meist nichtssagende Stücke werden gegeben, aber auch die Farce 'Monsieur Herkules', in der ein Schuldirektor mit einem Zirkusdirektor verwechselt wird und ein Kandidat unter der Peitsche des letzteren ergötzliche Luftsprünge macht, soll (freilich nicht von seiten einer höheren Lehranstalt, sondern in einem großen Privatverein, an dem Schüler teilnehmen dürfen)[1]) hier

[1]) Nach einem Bericht der 'Voss. Zeitung' des vorigen Winters im Restaurant 'Tiergartenhof'.

in Berlin von Schülern aufgeführt sein! Ehe aber Schulfeste auf das Niveau von Handwerkervereinen herabsinken, lasse man sie lieber ganz ausfallen.

In das Einerlei der Schulfeste, auch der Elternabende, über die Thumser[1]) in Wien recht beachtenswerte Worte in seinen bekannten Schriften gesprochen hat, würden Lichtbildervorträge eine heilsame Abwechslung bringen. Unsere Schulfeierlichkeiten, wenn sie im obigen Stile von bürgerlichen Gesangs- und Sportvereinen arrangiert werden, entbehren oft, wie gesagt, nicht nur eines pädagogischen, sondern auch eines künstlerisch-ästhetischen Inhalts. Alles beides bieten Lichtbilderabende. Eltern, Schüler, Amtsgenossen, Freunde der Schule, ein jeder würde doch von einem solchen Vortrag wahrscheinlich mit dem Gefühl nach Haus gehen, daß er sich nicht nur amüsiert, sondern etwas gelernt und ästhetischen Genuß empfunden habe. Vorzüglich würde solche Wirkung dann erreicht werden, wenn man durch Gesang das Ganze noch verschönern könnte. Man braucht nicht immer einzelne, hervorragende Gesangskräfte heranzuziehen, es gibt Gebiete, wo der Schülerchor mitwirken könnte. Wie erhebend wäre nicht ein Theodor Körner-Abend! Szenen aus Körners Leben müßte der Redner schildern, einzelne Lichtbilder — Theodor Körners Eltern, sein Geburtshaus, schließlich seine Grabstätte — würden diese Szenen anschaulich machen, und der Gesangschor müßte an geeigneten Stellen z. B. 'Gebet während der Schlacht' und das 'Schwertlied' vortragen. Höhere Anforderungen würde ein Schillerabend stellen, falls man nach Max Friedländer, Kompositionen zu Schillers Werken (Deutsche Rundschau 1905) Lieder, Gesänge, Chöre des Dichters zu Gehör bringen müßte.[2])

Aber auch an Abwechselung bei patriotischen und religiösen Schulfeiern ist hier zu denken. Muß denn eine Kaisers-Geburtstagsfeier Jahr für Jahr dasselbe starre Zeremoniell tragen? Am Anfang ein '*salvum fac regem*' oder ein anderer, Fürsten preisender Gesang, dann eine Festrede, am Schluß das Heil Dir im Siegerkranz', wobei mancher nicht daran denken mag, daß diese, für uns jetzt so erhebenden Strophen eigentlich ein für Ludwig XVI. von der Oberin des Fräuleinstiftes von St. Cyr, Madame de Brinon, gedichtetes Lied sind (*Grand Dieu, sauvez le Roi, Grand Dieu, vengez le Roi* usw., vgl. Zeitschr. für deutschen Unterricht, 9. Jahrgang, 12. Heft, S. 798 ff.). Und ähnlich ist der Rahmen z. B. des Reformationsfestes. Es wechselt nur der Festredner und sein Thema, selbst das letztere ist beschränkt, noch mehr beschränkt ist z. B. die von Schülern bei solchen Anlässen vorgetragene Zahl der Gedichte. Wahrlich, mancher Schüler, der in seiner Schullaufbahn doch mindestens neun Kaiser-Geburtstagsfeiern, neun Reformationsfeiern, neun Sedanfeiern, d. h. 27 solcher Feste, in einigen Ländern noch mehr mitfeiern muß, der weiß das alles fast schon auswendig. Da wird die Aufmerksamkeit und die patriotische Stim-

[1]) Thumser, Erziehung und Unterricht. Leipzig und Wien, Deuticke 1901 und: Schule und Haus, ebd. 1902.

[2]) Vgl. auch Brandstaeter, Über Schillers Lyrik im Verhältnis zu ihrer musikalischen Behandlung (Berlin, Ferd. Dümmler 1863); am Schluß werden 500 Kompositionen von 82 Gedichten Schillers dem Titel nach angeführt.

mung nicht immer auf der Höhe bleiben. Aber wie würde diese Skala wieder steigen, wenn nicht bloß Worte zu lange den Verstand in Anspruch nähmen, sondern dazwischen ein Bild durch das Auge, ein Lied durch das Ohr auf die Phantasie und das Gemüt einwirkten!

Warum könnte denn nicht einmal am 27. Januar die Palästinafahrt unseres Kaisers durch eine Reihe von Lichtbildern vorgeführt werden mit erläuternden Worten (Diapositive sind gewiß irgendwo vorhanden)? warum nicht einmal alles, was an Schätzen der antiken Kunst unter seiner Regierung dem Schoß der Erde abgerungen ist, ebenso 'lichtvoll' gezeigt werden? Das Kaiserhoch dürfte natürlich nicht fehlen. Muß denn immer am 31. Oktober oder am 2. November über Luther, Philipp Melanchthon, Hans Sachs, über die Kurfürsten von Sachsen oder Brandenburg bloß gesprochen werden? Warum nicht einmal dazwischen Bilder von diesen Helden, Szenen aus der Kirchengeschichte (Luther in Worms, das Colloquium zu Marburg und ähnliches)? Und wie schön würde eine Weihnachtsfeier in dieser Art inszeniert werden: Die so naiv von Künstlerhänden dargestellten Szenen der Geburt Christi, der Anbetung der drei Könige u. a. würden wahrhaftig alle ergreifen!

Doch nun eine Hauptfrage, die Kostenfrage. Da könnten wirklich, zumal in größeren Städten, die größeren Vereinigungen, wie die archäologische Gesellschaft, die Saalburgfreunde, die Palästinagesellschaft, die deutsche Orientgesellschaft, aber auch die Vorstände zoologischer, geographischer Museen aus ihrem, monatelang unnütz daliegenden Schatze von Diapositiven den höheren Unterrichtsanstalten leihweise[1]) entgeltlich oder unentgeltlich Aushilfe leisten, vielleicht auch mit einem Lichtbildapparat; aber könnten die höheren Schulen nicht anfangen, sich solch vorzügliches Anschauungsmaterial selbst zu erwerben? Warum könnte nicht ein kleinerer Teil der für die Schüler- und Lehrerbibliothek zur Verfügung stehenden Mittel auch einmal zur Anschaffung von Diapositiven verbraucht werden? Natürlich müßte dies ganz allmählich geschehen! Immerhin würde man nach einiger Zeit eine ganz stattliche Sammlung für die verschiedenen, oben bezeichneten Unterrichtsgebiete aufweisen können. Ein Diapositiv kostet ungefähr 0,85 Mk., unter Umständen, wenn es besonders angefertigt werden muß, auch 1,25 Mk. Viel, viel teurer ist freilich ein Projektionsapparat, unter 600 Mk.[2]) wird ein guter nicht zu kaufen sein. Hier müßte private Wohltätigkeit von gutbemittelten Gönnern, ehemaligen Schülern einspringen, denn an Staatshilfe wäre wohl fürs erste nicht zu denken. Oft ist es doch geschehen, daß man durch Sammlungen oder durch einmalige Gaben von Privatleuten zu einem Ruderboot gekommen ist; sollte denn nicht auch für künstlerisch-ästhetische Erziehung, für die Anschaffung eines Skioptikons sich ein Mäzen finden? An manchen Anstalten wird sich heutzutage bald eine ganz einseitige Überschätzung körperlicher Ausbildung breit machen, und schon als Gegengewicht müßte für die ästhetisch-künstlerische Kultur etwas

[1]) Auch von der 'Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung' in Berlin N. W. 21 (J. Tews).

[2]) So hoch wenigstens nach Stoedtners Katalog.

getan werden. Hoffentlich trifft die eben ausgesprochene Befürchtung nur für wenige Anstalten zu. Keinem Zweifel aber unterliegt es, daß unsere Schüler die Anstalt verlassen, ohne eine richtige Anschauung oder auch nur ein geringes Verständnis für die Kunst mit ins Leben zu nehmen.[1]) Gewiß nur Anregungen soll die Schule dafür geben. Besondere Kurse archäologischer Art, wie in Bayern, Museumsführungen, wie sie hier in Berlin vorgekommen sind, haben ja das Gefährliche, daß ihre wöchentliche Regelmäßigkeit die Zeit der Schüler zu sehr in Anspruch nimmt. Unser modernes, durch ein Zuviel von Interessen überhastetes Leben greift, besonders in Großstädten, trotz aller behördlichen Fürsorge gar zu sehr auch in das Schulleben über, und wenn zu den anderen freiwilligen Übungen, zu den französischen, englischen Konversationsstunden, den physikalischen Übungen, zu literarischen Abenden, zum Handfertigkeitsunterricht, abgesehen von den Spielnachmittagen und den zweimal wöchentlich stattfindenden Ruderübungen, noch einmal wöchentlich irgendwelche Kunstkurse hinzukommen, so kann man sich wohl vorstellen, wie die eigentlichen Schulaufgaben darunter stark leiden und die Schüler, in ihren Gedankenkreisen hin- und hergerissen, auch äußerlich von Ort zu Ort getrieben, leicht nervös und auch körperlich ungesund werden. Mögen also da, wo ein solches Durcheinander noch nicht herrscht, besonders wo die Nachmittage gänzlich schulfrei, auch nicht mit körperlichen Übungen besetzt sind, noch Kurse, welche in die Kunst einführen, stattfinden, das mag jeder Anstalt überlassen bleiben. Häufig genug aber kann man mit jenen illustrierten Wiederholungen, unter öfterer Hinzunahme von Schulfeiern und Abendunterhaltungen für Schüler mit oder ohne Eltern (Plan und Methode kann ja auch hier hineingebracht werden) sicherlich auskommen; falls es gelänge, ab und zu durch musikalische Intermezzis das Ganze in eine höhere Sphäre zu heben, so könnte eine höhere Lehranstalt in kleineren Provinzialstädten, wo man in der Öffentlichkeit keine Gelegenheit hat, eine schöne Statue oder ein schönes Gemälde zu sehen, durch solche Lichtbilderabende allmählich ein geistiger Mittelpunkt für die gesamte Bürgerschaft werden; die ganze Stellung der Oberlehrer würde sich heben, für die Bürger wäre ihre Schule nicht bloß ein Ort, von dem sich ihre Söhne unter Weh und Ach die notwendigen Berechtigungen holten, sondern eine Bildungsstätte für alle, eine Art Akademie, welche sie mit Stolz ihr eigen nennen.[2])

[1]) Die Notwendigkeit einer künstlerischen Ausbildung auch für den Charakter hat Nelson treffend nachgewiesen im Progr. Aachen 1897: 'Über die Behandlung der Kunstgeschichte im Gymnasium.'

[2]) Es wäre sehr zweckmäßig, wenn die Redaktion dieses Teils der 'Neuen Jahrbücher' oder ich selbst (Berlin S. W. 61) von Amtsgenossen recht zahlreiche Nachrichten erhielte, ob und wie das Lichtbild an anderen Anstalten gebraucht wird. Dann könnten die bis heute nur spärlich gesammelten Erfahrungen darüber einmal gesichtet und verarbeitet werden.

DER ERSTE GREIFSWALDER OBERLEHRERKURSUS VOM 9.—11. APRIL 1908

Von Ernst Schmolling

Unter dem 10. März 1908 lud Herr Univ.-Prof. Dr. Gercke und der Pommersche Philologenverein zum ersten Oberlehrer-Kursus in der Provinz Pommern ein. Der Eingang des Schreibens lautete:

Unsere beiden letzten Versammlungen, in Stargard 1906 und in Kolberg 1907, beschäftigten sich mit der Einrichtung von Oberlehrer-Kursen, wie sie in Hessen-Nassau, Schlesien und Westfalen mit Erfolg ins Leben gerufen sind. Durch freundliches Entgegenkommen der Universitätslehrer in Greifswald ist es möglich geworden, schon in den Osterferien d. J., von Donnerstag den 9. bis Sonnabend den 11. April, auch bei uns einen Oberlehrer-Kursus einzurichten, wenn auch diesmal nur für die philologisch-historischen Fächer.

Wir laden hiermit zu regster Beteiligung ergebenst ein. Die Vorträge bezwecken, durch die Behandlung wichtiger Gebiete anzuregen und einen Einblick in den jetzigen Stand der Forschung zu geben.

Zugleich hoffen wir, die bei unserer Versammlung in Greifswald 1901 mit der pommerschen Hochschule angeknüpften Beziehungen zu einer immer engeren Verbindung zu gestalten.

Es werden vortragen über

Donnerstag 9. April	Freitag 10. April	Sonnabend 11. April
9—10 Entstehung der Aeneis. Prof. Gercke	9—10¼ Entstehung der Aeneis. Prof. Gercke	9—9¾, 10—10¾ Quellen des Lukas-Evangeliums. Prof. Gercke
11—12½ Prähistorische Phasen des Griech. und Lat. Prof. Heller	11½—12¼ Die modernen Theorien über die antike Metrik. Prof. Bickel	
5¾—7¼ Ausgewählte Kapitel des griechisch. Privatlebens. Prof. Pernice	3¾—5¼ Entzifferung der altpersischen Keilinschriften. Prof. Heller	5¾—7¼ Antike Ruinenstätten. Lichtbildervortrag. Prof. Pernice.

Ein mathematisch-naturwissenschaftlicher Kursus ließ sich diesmal leider nicht mehr einrichten.

Mittwoch, den 8. April, 8½ Uhr abends fanden sich die Univ.-Professoren, welche die Vorträge übernommen hatten, Prov.-Schulrat Dr. Friedel, 7 Oberlehrer und Gymn.-Professoren aus Greifswald und 8 aus der Provinz im Preußischen Hof ein zu einem Begrüßungsabend.

Univ.-Prof. Gercke begrüßte die Erschienenen. Schon lange hätten die Universitätslehrer in Greifswald den Wunsch gehegt mit den Lehrern, welche die Studenten

vorbildeten, Fühlung zu bekommen. Nach mancherlei Vorarbeiten sei der Grund für den ersten Oberlehrer-Kursus auch in Pommern gelegt; er wünsche, daß diese Tage Hörende und Lehrende einander persönlich näher brächten und das Gebotene die Hörer befriedigen und zu weiterer Arbeit anregen möge. Prof. Schmolling-Stettin dankte als Vorsitzender des Pommerschen Philologenvereins für die freundlichen Worte. Der beste Dank für das große Entgegenkommen der Universitätslehrer hätte in reger Beteiligung der Gymnasiallehrer bestanden. Wenn aber diese nur eine schwache sei, so liege das gewiß hauptsächlich an der großen Länge des Winterhalbjahrs. Die Osterfeste der nächsten zehn Jahre lägen alle früher als diesmal, und bei der wünschenswerten jährlichen Wiederholung dieses Kursus würden die Oberlehrer gewiß zahlreich herbeiströmen.

Am Donnerstag den 9. April eröffnete Prof. Gercke die Vorlesungen im Philologischen Seminar. Er sprach über die Entstehung der Aeneis.

Mit der mittelalterlichen Überschätzung der Aeneis haben die Romantiker gebrochen. Und nun ist im Laufe des letzten Jahrhunderts eine steigende Unterschätzung eingetreten, nicht nur im Urteile unserer Sekundaner, sondern auch vieler angesehener Vertreter der Wissenschaft. Natürlich kann niemand über den künstlerischen Wert eines so großen Epos urteilen, der es nur wie eine Arznei in homöopathischen Dosen genießt, sondern nur wer es im Zusammenhange wie einen französischen Roman liest: und dann wird es seine Wirkung nicht verfehlen. Es ist daher ein großes Verdienst von R. Heinze (Virgils epische Technik 1903, 2. Aufl. 1908), uns das Werk wieder als Ganzes freudig empfinden zu lehren.

Aber freilich die Forschung, die die Vorbilder und Arbeitsweise des Dichters untersucht, muß nivellierende Kritik üben, wie das für die Aeneis zum ersten Male der Trierer Gymnasiallehrer Conrads (Quaestiones Virgilianae 1863) getan hat. Seitdem ist viel beobachtet worden, ein befriedigendes Resultat aber noch nicht erreicht.

Den Zankapfel bildet hauptsächlich Buch III. Dieses hat das Eigentümliche, daß der Dichter seinen Helden ausziehen läßt in Unkenntnis über sein Ziel. Erst allmählich enthüllt sich ihm, daß ihm ein fernes Ziel bestimmt ist, und langsam wird der Schleier von der Zukunft fortgezogen. Die Prophezeiungen gipfeln in der des Helenus, des troischen Sehers, den er in Chaonien, oberhalb Buthrotum trifft. Helenus empfiehlt den Besuch der Sibylle in Cumae; der Tiber kommt noch nicht vor. Im Beginne des VI. Buches ergänzt die Sibylle die Weissagungen; aber erst in der Unterwelt erhält Aeneas die volle Entschleierung der Zukunft.

Damit steht in Widerspruch z. B. der Schluß von Buch II. Der Schatten der Creusa verkündet dem Gemahl:

780 *Longa tibi exsilia et vastum maris aequor arandum*
et terram Hesperiam venies, ubi Lydius arva
inter opima virum leni fluit agmine Thybris.

Der Dichter kann Buch II und III so nicht in einem Zuge geschrieben haben, wahrscheinlich vielmehr in umgekehrter Reihenfolge.

Jünger ist nicht nur Buch II, sondern auch V. Die Weissagungen der Celaeno und des Helenus in III enthalten noch nichts über den Tod des Anchises, geschweige über die Leichenspiele. Als Vergil Buch III dichtete, hatte er den ganzen Aufenthalt auf Sizilien in seinen Plan noch nicht aufgenommen. Hiervon schweigt sogar das VI. Buch. VI 337 lesen wir, daß dem Aeneas in der Unterwelt Palinurus erscheint:

Qui Libyco nuper cursu . . . exciderat puppi.

Danach war Aeneas von Libyen sogleich nach Cumae gefahren. Also ist auch Buch VI wie III älter als Buch V und II.

Dagegen hat Heinze bewiesen, daß VII und VIII älter sind als III. Denn VII 116 macht Julus scherzhaft darauf aufmerksam, daß man sogar die Tische verzehre und Aeneas erinnert sich jetzt eines Ausspruchs des Anchises, aber nicht der Weissagung der Celaeno III 255. Und VIII 42—48 verkündet der Flußgott, daß eine Sau mit 30 Jungen dem Aeneas erscheinen werde am Flußufer, die Erfüllung folgt 81—85. Drei Zeilen der Prophezeiung, die hier wohl begründet erscheinen, kehren III 390—392 wörtlich wieder und sind hier dem Helenus in den Mund gelegt, erscheinen aber hier schlechter begründet.

Damit hält Heinze die frühe Abfassung von Buch III für widerlegt. Bewiesen ist aber nur die relativ späte Abfassung gegenüber VII und VIII, wie die relativ frühe gegenüber II und V. Unerklärlich bleibt das unter der von allen Forschern geteilten Voraussetzung, daß die erste Hälfte der Aeneis vor der zweiten gedichtet sein müsse. Läßt man aber diese durchaus nicht gesicherte Voraussetzung fallen, so ergibt sich: der Dichter hat zuerst die Landung und Kämpfe in Latium auszuarbeiten begonnen, dann die Irrfahrten des Aeneas vorgesetzt — zuerst die von Properz gefeierte Ilias und später die Odyssee gedichtet. Das Prooimion des ganzen Epos (I 1 ff.) stand ursprünglich vor Buch VII, und mit den Worten *maius opus moveo* VII 45 blickte der Dichter damals nicht auf die erste Hälfte des großen Epos zurück, sondern auf seine bisherigen Dichtungen.

Dann wurde die Frage erörtert: Wie ist das Fatum im Gedichte behandelt? Im Zusammenhang mit der Rolle der Götter und der Menschen.

Man wirft dem Dichter vor, sein Held sei eine Puppe; etwas Schattenhaftes hat er ja unzweifelhaft; aber der pius Aeneas ist erst später herausgebildet; früher war er der pater Aeneas, allmählich ist er fromm geworden. Dem Vergil ist es auch so ergangen: früher Epikureer, später Stoiker. Zuerst glaubte er an nichts Übernatürliches, später an das Fatum der Stoiker.

In I 257—296 verkündet Jupiter der Venus die Schicksale des Aeneas und seiner Nachkommen: *fatorum arcana.* Aber im X. Buch weiß Venus davon nichts. In Buch XII kurz vor dem letzten Kampfe des Aeneas mit Turnus muß Jupiter den Ausgang des Kampfes erst durch die Abwägung der Lose bestimmen, während er in Buch I schon die Schicksalsbücher bis auf die Zeit des Dichters nachgeschlagen hatte. Buch X und XII müssen früher gedichtet sein als die Offenbarungen in I (und III).

Die Göttin Juno kennt an manchen Stellen den Schicksalsbeschluß, an manchen nicht. Nach des Dichters ursprünglicher Absicht sollte sie gewiß versuchen alles zu tun, um den verhaßten Aeneas zurückzuhalten von der Gründung eines neuen Reiches. Dazu mußte sie mit menschlichen Leidenschaften auftreten und durch keine Kenntnis der Zukunft gelähmt werden. Wo sie das Fatum kennt, haben wir junge Zusätze anzunehmen. IV 90—128 in der Verabredung der beiden Göttinnen zeigt sich noch kein Wissen vom Fatum. Auch die Stelle des Prooimion I 3:

Multum ille et terris iactatus et alto vi superum saevae Iunonis ob iram

gehört noch zum ältesten Entwurfe. Den grimmen Zorn sehen wir erst in Latium wieder ausbrechen. Dazwischen ist er verflogen, der Götterapparat funktioniert nicht recht.

Aeneas selbst ist in VII—XII fast durchweg der Zukunft unkundig: von seinem

eigenen Entschlusse und seiner eigenen Tatkraft hängt alles ab. Das hört auf, je mehr ihm selbst bekannt wird, was über ihn beschlossen worden ist.

Die ersten Bücher wimmeln von Hinweisen auf die Zukunft. Bei der Zusammenkunft mit Dido kann Aeneas wie Venus seine Bestimmung ignorieren; als aber dann Merkur erscheint und wenige Worte spricht, IV 265, erinnert sich Aeneas, daß er längst auf Italien hingewiesen ist und seine hohe Bestimmung pflichtwidrig vergessen hat. Das ist keine einheitliche Konzeption. Die ganze Erfindung der Karthagischen Episode beruht auf der Willensfreiheit und der Möglichkeit einer Reichsgründung in Afrika. Die Götter mögen früher als Aeneas selbst und seine Genossen die Zukunft erfahren haben. Nachdem aber auch sie aufgeklärt waren, hat das eine Rückwirkung auf die vorher gedichteten Bücher ausgeübt und an vielen Stellen Zusätze veranlaßt, die Hinweise auf das Fatum enthalten. Die Unterredung des Aeneas mit Merkur im IV. Buche z. B. ist eine der jüngsten Partien der ganzen Aeneis.

In seinem zweiten Vortrag sprach Prof. Gercke über die Quellen des Lukasevangeliums. Die Probleme erstrecken sich sowohl auf die historische Evangelienvergleichung wie die philologische Untersuchung des Gedankenganges und der sprachlichen Ausdrucksmittel des Einzelevangeliums; die ersten scheinen fast erschöpft, die zweite Reihe ist erst eben in Angriff genommen worden.

Schleiermacher suchte für die Evangelienkritik einen archimedischen Punkt außerhalb der Evangelien selbst und fand ihn (Stud. f. Krit.) 1832 in einer berühmten Äußerung des Papias bei Eusebios, wonach Matthäus die Aussprüche des Herrn (*Λόγια*) in hebräischer Sprache zusammengestellt, Markus nach den Erinnerungen des Petrus die Worte und Taten Jesu Christi aufgezeichnet haben soll. Dieser Hinweis bildet den Ausgangspunkt aller modernen Quellenuntersuchungen. Und nachdem K. Lachmann 1835 gezeigt hatte, wie die verschiedene Reihenfolge der Erzählungen bei den Synoptikern sich am leichtesten erkläre, wenn man von Markus ausgehe, hat man in diesem kleinsten Evangelium das Urevangelium erkannt oder wenigstens eine dem angeblichen Urevangelium am nächsten stehende Fassung, die im Mt. durch Einschieben der *Λόγια* erweitert worden ist, während der dritte Evangelist außer diesen Einschüben im Mittelteile eine dritte Quelle aufgenommen hat. Die Angaben des Papias haben in den vielverzweigten Untersuchungen gewisse Berichtigungen erfahren: man beschränkt die Markusquelle fast ausschließlich auf die Biographie Jesu, weist aber der Logiaquelle auch biographisches Detail zu; und neuerdings schiebt man das Zeugnis des Papias möglichst beiseite, weil die inneren Kriterien ausreichend erscheinen.

Allerdings bleiben im einzelnen Zweifel, da bisweilen Mt. und selbst Lk. gelegentlich die originalere Fassung zu liefern scheint, und da Mt. und Lk. mehrfach im Wortlaute gegenüber Mk., übereinstimmen, also nicht unabhängig voneinander die gemeinsame Quelle benutzt haben können; wenn diese den Wortlaut des Mk. hatte, so ist die Aufstellung eines Ur-Matthäus als Grundquelle wohl erklärlich, und selbst gelegentlich ein Ur-Lukas denkbar.

Im Grunde ist der ganze Ausgangspunkt methodisch anfechtbar. Denn Papias schrieb um 150 n. Chr., Lukas aber zwei oder drei Generationen vorher. Und dieser klassische Zeuge, der Historiograph des Urchristentums, berichtet von vielen, die vor ihm die Leiden und Taten Jesu Christi aufgezeichnet hätten. Wir haben also nicht mit einem Urevangelium zu rechnen, sondern mit vielen Evangelien, die schon zur Zeit des Lukas gelesen wurden, und unter denen er nicht ein maßgebendes Evangelium ausschied, wie es die moderne Kritik tut. Vielleicht sahen sich eine große Anzahl dieser

Evangelien nur so ähnlich, daß auch Markus ihnen gleichen muß, falls er nicht stärker überarbeitet worden ist. Das ist nicht nachzuweisen, und für ihn verschiebt sich daher die Frage kaum, wohl aber für das 1. und 3. Evangelium.

Für Lukas ist es durchaus wahrscheinlich, ja nachweisbar, daß seine Schriften nur überarbeitet auf unsere Zeit gekommen sind. Für die A.-G. hat Gercke den Nachweis 1894 im Hermes (der *δεύτερος λόγος* des Lukas und die A.-G.) erbracht und Zustimmung bei Norden, Mommsen, Soltau u. a. Philologen und Historikern gefunden, nicht bei den Theologen, die meist seine Untersuchung ignorieren. Für das Evangelium ist der Nachweis erst zu führen.

Nun geben schon die Hss. völlig abweichende Fassungen, von denen höchstens eine ursprünglich sein kann. Und manche sekundäre Textgestaltung hat die primäre ganz oder fast ganz verdrängt. Jüngere Zusätze fehlen bisweilen nur bei wenigen Textzeugen wie bei dem ältesten Markion (um 120), der durchaus nicht durchweg verdächtig ist, stets gekürzt zu haben; bisweilen hat sogar er schon Zusätze, die sich von dem Zusammenhange ablösen. Solche Zusätze, die allgemein rezipiert sind, verkehren bisweilen einen Ausspruch in sein Gegenteil, wie 5, 39. Anderseits fehlen paulinische Angaben wie die Petrusvision 1. Kor. 15, 5, die durch die apokryphe Erzählung von den Jüngern von Emmaus verdrängt zu sein scheint. Der Bericht über die Einsetzung des Abendmahles besteht aus zwei ineinander geschobenen Parallelberichten.

Wer anerkennt, daß der studierte Arzt und langjährige Reisegenosse und Vertraute des Paulus auch als Schriftsteller Bedeutung hat, die aus dem Vorworte des Evangeliums unmittelbar hervorleuchtet, der wird nicht alles einfach dem Lukas zuschreiben, was jetzt in seinen Schriften widerspruchsvoll steht.

In sprachlicher Beziehung ist noch unentschieden das große Problem, ob Lukas griechische oder aramäische Quellen benutzt hat oder etwa Vorlagen beider Arten. Natürlich läßt sich das, da die Vorlagen selbst nicht erhalten sind, nur aus dem Griechisch des 3. Evangeliums erschließen. Und gerade darüber gehen die Urteile diametral auseinander. Wellhausen hat neuerdings in seiner Einleitung eine Unzahl von Hebraismen im 3. Evangelium nachgewiesen und ein sinnloses *δότε ἐλεημοσύνην* 11, 41 (für *καθαρίσατε* Mt. 23, 26) als mechanische Übersetzung eines verlesenen aramäischen Wortes aufgezeigt. Dem gegenüber stehen die ausgezeichneten Beobachtungen von Norden (Antike Kunstprosa 1898), wonach Lukas stets die klassizistisch-attizistischen Wendungen gegenüber den hellenistischen, latinisierenden, hebraisierenden usw. Ausdrücken des Markus und Matthäus hat, wie *κλίνη* statt *κράβατον* usw. Demnach war er also nicht nur des Griechischen mächtig, sondern er war ein guter Stilist, wie ihn die klassizistische Rhetorik verlangte. Und derselbe Mann soll an anderen Stellen aramäische Vorlagen vollständig stümperhaft übertragen haben. Das ist undenkbar.

Da nun das gute Griechisch überall da zu beobachten ist, wo die Markusstücke vorliegen, so kann man nur diese Parallelen dazu dem Verfasser des Vorworts mit Sicherheit zuschreiben. Die Logiastücke sind dagegen fast durchweg so schlecht griechisch, daß sie nicht von Lukas selbst herrühren können. Und die Sonderquelle des 3. Evangeliums ist noch später aufgenommen. Ihre Stilisierung ist nicht einheitlich.

Die ursprüngliche Schrift des Lukas scheint also dem Evangelium des Markus im Umfange ähnlich gewesen zu sein; und auch die vielen älteren Evangelien haben ihm mehr geglichen als dem Mätthäus oder der Logiaschrift. Wenn man von der auf die Zerstörung Jerusalems gestellten Prophezeiung absieht, die vielleicht erst später in die synoptischen Berichte hineingekommen ist, können diese ältesten Evangelien sehr wohl bis in den Ausgang der vierziger Jahre zurückreichen, während das dritte Evangelium,

wie wir es lesen, erst allmählich angewachsen ist und dieses Anwachsen über ein halbes Jahrhundert gedauert haben wird.

Die Aufgabe der Zukunft wird sein, das Lukasevangelium aus sich heraus, ohne Rücksicht auf die Quellenhypothesen, sachlich und sprachlich zu erklären. Unter dem Drucke der Markushypothese ist diese Aufgabe bisher zu kurz gekommen und Lukas selbst mehr als Schablone aufgefaßt worden, nicht als eine schriftstellerische Persönlichkeit. Auch als Historiker und Anhänger des Paulus in seiner religiösen Richtung verdient er eine andere Würdigung, als die ausgleichende Bearbeitung seiner Schriften an die Hand gibt.

Prof. Bickel führte über die modernen Theorien der antiken Metrik etwa folgendes aus: Weil gerade in der Erklärung der Formen der äolischen Lyrik die widerstrebendsten Meinungen zurzeit die metrische Forschung teilen, lasse sich an dem Beispiel eines äolischen Verses die verschiedentliche Systematik, wie sie heute Geltung verlangt, am besten veranschaulichen. Der Asklepiadeische Vers 'Maecenas atavis edite regibus' wurde vorgenommen, die vorliegenden Arten seiner Zerlegung in Einzelmetra fanden Zurückweisung. Zuerst wurde die Logaödentheorie Rudolf Westphals und anderer an dem Beispiel des Verses erläutert. Die Motive, die zu der Begriffsbildung des kyklischen Daktylos hingeführt haben, wurden gewürdigt. Alsdann ward auf die Bedeutung der Frage hingewiesen, ob Trochäen, Jamben und ähnliche Maße in sogenannter monopodischer Verwendung auftreten. Die Erklärung des Asklepiadeus als doppelt gesetzte katalektische logaödische Tripodie wurde kritisiert. Die Annahme eines katalektisch empfundenen Fußes am Schlusse des ersten Kolon vertrage sich nicht mit der Synhaphie der beiden Kola des Verses, die in der lesbischen Lyrik gang und gäbe ist. Weiterhin wurde gezeigt, wie die Freiheiten am Anfang des Asklepiadeus und verwandter Verse, die G. Hermann unter dem Begriff der äolischen Basis zusammengefaßt hat, die alexandrinische Metrik zur antispastischen Skandierung des Asklepiadeus veranlaßt haben. Indes sei es ein verfehltes Beginnen moderner Metrik, wie sie neuestens in dem Lehrbuch Masquerays vorliege, die antispastische Messung der Alexandriner aufzunehmen. Denn der Antispast sei in der ionischen Technik, wie der Hinkiambus zeige, zu Hause; somit bedeute die antispastische Messung des Asklepiadeus die Ionisierung eines äolischen Fußes, der doch in seinem Bau, was Auflösung der Längen angehe, nirgends ionische Technik verrate. Bezüglich der äolischen Technik wurde schließlich bemerkt, daß diese ihre Verse nicht allein aus Einzelmetren bilde, sondern ganz gewöhnlich aus weiter nicht zerlegbaren Kola mannigfacher Art. Durch eine Analyse mehrerer äolischer Strophen der Chorlyrik wurden die beiden Kola, die zusammen den Asklepiadeus ausmachen ('Maecenas atavis' und 'edite regibus'), in ihrem Sonderleben nachgewiesen.

Prof. Pernice sprach in seinem ersten Vortrage über das antike Haus. Er ging dabei aus von dem homerischen Hause und legte dar, wie das Epos nicht einen einheitlichen Haustypus kennt, sondern wie entsprechend den älteren und jüngeren Schichten der Dichtung ältere und jüngere Vorstellungen nebeneinander hergehen. Das althomerische Anaktenhaus zeigt im wesentlichen das *μέγαρον* mit Vorhalle, den Hof davor mit einer Kultstätte und das Hoftor. Das Hyperoon gehört einer späteren Zeit an, ebenso wie der Frauensaal zu ebener Erde und die besonderen Schlafgemächer. Es wurde dann weiter der Versuch gemacht, mit Hilfe der attischen Vasenbilder einerseits und der noch erhaltenen antiken Häuser in Priene anderseits den Typus des klassischen Hauses im V. und IV. Jahrh. v. Chr. etwa zur Zeit des Platon zu rekonstruieren, auch eine Vorstellung von der Innendekoration zu geben.

Der zweite Vortrag des Prof. Pernice, durch Lichtbilder erläutert, schilderte die neuen Ausgrabungen in Milet und versuchte dann unter Zugrundelegung der Ruinen von Priene das Bild einer antiken Stadt aufzurollen.

Prof. Heller wies in seinem ersten Vortrag auf die Bedeutung der Entzifferung der altpersischen Keilinschriften hin: Für die persische Geschichte und Altertumskunde sind neue Quellen erschlossen, eine indogermanische Sprache ist der Vergessenheit entrissen, mit Hilfe der altpersischen Inschriften ist die Enträtselung keilschriftlicher Texte anderer Sprachen gelungen. Nach einer kurzen Darstellung der Vorgeschichte der Entzifferung (Niebuhr, Tychsen, Münter) schilderte H. ausführlicher Grotefends Entdeckung der Namen Hystaspes, Dareios, Xerxes und gab dann ein Bild vom weiteren Verlauf der Entzifferung unter näherem Eingehen auf die Verdienste Burnoufs, Lassens und Rawlinsons.

In seinem zweiten Vortrag gab Prof. Heller eine Übersicht über die Geschichte der indogermanischen Sprachwissenschaft mit spezieller Berücksichtigung der Wandlungen, die die Anschauungen seit den siebziger Jahren des verflossenen Jahrhunderts erfahren haben. H. ging näher ein auf die Bestrebungen, vorgeschichtliche Sprachzustände zu rekonstruieren, und sprach anhangsweise über die Möglichkeit, die relative Chronologie prähistorischer Lautgesetze zu bestimmen.

Vom geselligen Teil sei noch weniges angefügt. Am Freitag, den 10. April wurde nach der Vorlesung des Prof. Heller nach Eldena gewandert. Wir kamen an dem Bismarckturm vorüber und erfreuten uns an den schönen Resten der im gotischen Stil erbauten Kirche des ehemaligen Zisterzienserklosters. Die See war erregt, der Molenkopf wurde aber dennoch besucht und ein einfaches Mahl eingenommen mit nachfolgendem kurzen Symposion. Der Rückweg wurde von einigen ebenfalls zu Fuß, von anderen mit der Kleinbahn zurückgelegt. Wie bei der Ankunft mehrere Herren von Universität und Gymnasium uns am Bahnhof empfingen, so gaben sie uns auch bei der Abfahrt in liebenswürdiger Weise das Geleit zur Bahn.

Auch an dieser Stelle sei den Greifswalder Amtsgenossen herzlich gedankt, und besonders den Herren Professoren der Universität für ihre so inhaltreichen und anregenden Vorträge der tiefgefühlte Dank aller Zuhörer ausgesprochen. Mögen sich diese Oberlehrerkurse auch in Pommern Jahr für Jahr wiederholen.

BERICHT ÜBER DEN ZWEITEN RHEINISCHEN PHILOLOGENTAG ZU BONN VOM 3. BIS 5. JULI 1908

Von Karl Becker

Schon der erste Rheinische Philologentag im Mai 1907 zu Köln erfreute sich eines zahlreichen Besuches aus allen Teilen der Provinz und ihrer Nachbarschaft. Die diesjährige Tagung vom 3. bis 5. Juli d. J. in Bonn vereinigte aber eine noch größere Schar Teilnehmer. Verschiedenes trug dazu bei. Die vielgeliebte alma mater übte die alte, große Anziehungskraft aus. Ferner war mit der Versammlung die Feier des 25jährigen Bestehens des Rheinischen Philologenvereins verbunden. Dazu kam, daß die Königliche Behörde die Direktoren ermächtigt hatte, den Unterricht zur Tagung unter Umständen ausfallen zu lassen.

Heiter verlief am Freitag der Begrüßungsabend in der Lese unter Leitung des Direktors Dr. Genniges. Ernste Arbeit jedoch erwartete die Teilnehmer am Tage darauf. Von $10\frac{1}{2}$ Uhr an tagten getrennt, aber in gleich schönen Räumen die Altphilologen, die Neusprachler und die Naturwissenschaftler.

Die Versammlung der Altsprachler leitete Direktor Dr. Stephan aus Kalk. Nach der Begrüßung der Erschienenen widmete er zunächst dem Andenken Franz Büchelers einige Worte und feierte den Altmeister der klassischen Philologie als den wahrhaft großen, ganz unvergleichlichen Lehrer, den ersten Altphilologen seiner Zeit. Insbesondere wies er darauf hin, was Bücheler für den altphilologischen Oberlehrer gewesen sei. Er hielt das um so mehr für nötig, als in weiten der Universität Bonn ferner stehenden Kreisen die Meinung verbreitet sei, als ob die philosophische Fakultät in Bonn nicht sowohl die Heranbildung von Oberlehrern als vielmehr von Universitätsdozenten als ihre Hauptaufgabe betrachte. Das sei ein Irrtum: unmöglich sei es, daß irgendwo in der Welt ein Oberlehrer einen besseren Lehrer, ein besseres Vorbild als in Bonn Fr. Bücheler hätte finden können. Dieser lieferte einerseits dem zukünftigen Oberlehrer das wissenschaftliche Rüstzeug für seine berufliche Tätigkeit in einer solchen Vortrefflichkeit und Vollständigkeit wie kaum ein anderer. Das habe darin seinen Grund gehabt, daß bei seiner kritischen Tätigkeit die Interpretation die größte Rolle spielte, ja seine ganz besonnene Kritik beruhte auf gründlicher und tiefer Interpretation. So konnte sich der angehende Oberlehrer bei Fr. Bücheler die für seinen Beruf so nötige Schule der Hermeneutik erwerben. Der Verstorbene beherrschte das gesamte sachliche Gebiet der Wissenschaft, hatte dabei ein feines Gefühl für die Sprache aller Klassen, das für ihn ein untrüglicher Leitstern bei der Beurteilung aller Stellen und Grundlage seiner Hermeneutik bildete. Ferner aber war Bücheler ein ideales Vorbild für jeden Lehrer.

Sodann nahm Prof. Dr. Wolf aus Düsseldorf das Wort zu seinem Vortrage 'Über antiken und modernen Sozialismus'. Hellas ist das klassische Land der sozialen Kämpfe; die altgriechische soziale Bewegung trägt in geradezu verblüffender Weise die-

selben Züge wie die moderne. Alle Probleme, die heute eine so große Rolle spielen, sind schon damals aufgeworfen; dieselben Klassenkämpfe wie heute sind schon damals ausgefochten, und wir haben eine in sich abgeschlossene Entwicklung vor uns, die besser als alles andere uns in die sozialen Fragen einführt. Der Redner skizzierte kurz den geschichtlichen Verlauf, sprach von den großen Umwälzungen, die der Übergang von der Naturalwirtschaft zur Geldwirtschaft herbeigeführt habe, besonders aber von dem Freiheitsdrang der Griechen: die Freiheit habe die Griechen groß gemacht, habe alle Fesseln des Menschengeistes gesprengt und den großen Aufschwung auf allen Gebieten ermöglicht. Derselbe Freiheitsdrang habe die Griechen zugrunde gerichtet.

Die Entartung der Freiheit, der extreme Individualismus, Subjektivismus und Egoismus, führten zu zwei ganz entgegengesetzten Wirkungen, nämlich einerseits zur rücksichtslosen Herrschaft des Kapitals, zur Plutokratie, zum allmählichen Schwinden des Mittelstandes, anderseits machte sich bei der Masse der Gegensatz zwischen der politischen Freiheit und der wirtschaftlich-sozialen Abhängigkeit immer fühlbarer. Zu der politischen Gleichheit forderte man eine wirtschaftliche. Die politische Demokratie wurde zur Sozialdemokratie. Redner sprach von den entsetzlichen Klassenkämpfen des V. und IV. Jahrh. und führte die Worte Pöhlmanns an: 'Die Kämpfe der führenden Staaten um die Vormachtstellung, das Aufwerfen der nationalen Frage gegenüber der nordischen Monarchie, der gewaltige Aufwand von geistiger Energie, die ein Demosthenes in den Dienst dieses zugleich nationalen und freiheitlichen Interesses stellte — all dies wird an innerer Bedeutsamkeit übertroffen von der sozialen Bewegung der Zeit.' Das Ende war die politische Abdankung der Tyrannei und die Fremdherrschaft. Platon spricht von einem 'Fieberzustand der Gesellschaft'. Während bei den Massen die niedrigsten Instinkte aufgestachelt wurden, machten die Edelsten der Nation ernste, tiefdurchdachte Reformvorschläge; während Romantiker aus der häßlichen Gegenwart in eine bessere Vergangenheit oder in das Reich der Träume flohen, die gute alte Zeit oder das Leben der Naturvölker idealisierten, machten einzelne Staatsmänner den Versuch, die Zustände zu ändern; Staatsideale wurden aufgestellt, Utopien, Staatsromane, Fürstenspiegel geschrieben. Platon geht mit gleicher Heftigkeit gegen die beiden Entartungen der Freiheit vor: gegen die Plutokratie und gegen die Ochlokratie. Drei Forderungen Platons können noch für die Gegenwart als Leitstern dienen: 1. die Forderung der Unterordnung des einzelnen unter den Staat und die Einordnung in den Staat; 2. das Verlangen nach einer starken Staatsgewalt; 3. die Schaffung einer Beamtenschicht. — Die Freiheitsliebe der wirtschaftlich Starken und der Gleichheitsdrang der niederen Massen können auf die Dauer nicht Hand in Hand gehen. Deshalb verlangt Platon vom Staat Schutzwehren gegen die Plutokratie und Sicherstellung der Massen gegen Nahrungsnot und Erwerblosigkeit. Gegen die Ausartung der Freiheit fordert Platon so starke Schutzdämme, daß schließlich die Geistesfreiheit selbst geknebelt wird. Indem er alle Quellen der Selbstsucht zu verstopfen sucht, gelangt er zum Kommunismus. Der Vortragende sprach von der großen Bedeutung, welche die Komödie des Aristophanes für uns als historische Quelle hat. Er ging auf die Reformversuche der edlen Spartanerkönige Agis und Kleomenes ein, ferner auf die wechselvollen, traurigen Geschicke von Syrakus. Überall war er bestrebt, Parallelen mit der sozialen Bewegung der Gegenwart zu ziehen und zu fragen: Was lernt die Gegenwart aus den sozialen Kämpfen des griechischen Altertums? Die anschließende lebhafte Erörterung, an der sich auch der Nationalökonom der Bonner Hochschule Prof. Dr. Dietzel beteiligte, gab dem Redner noch Gelegenheit, sich darüber zu äußern, wie der Geschichtsunterricht und die fremdsprachliche Lektüre diesen Aufgaben der Gegenwart gerecht

werden könne. Er schloß mit den Worten: 'Der Gedanke liegt mir durchaus fern, als solle nun der Unterricht in Latein und Griechisch oder in der alten Geschichte völlig geändert werden. Meine Absicht war, auszuführen, wie wir ihn auch für das Verständnis der sozialen Frage fruchtbar machen können, wie sich dadurch Hellas und Rom als eine lebendige Kraft für die Gegenwart erweisen.'

Darauf sprach Direktor Prof. Dr. Hammelrath aus Euskirchen über das lateinische Skriptum auf der Oberstufe des Gymnasiums. Seine Ausführungen gipfelten in der Beantwortung zweier Fragen: 1. Ist das lateinische Skriptum auf dem Gymnasium als Prüfungsleistung abzuschaffen und durch eine Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche zu ersetzen? 2. Soll es überhaupt von der Oberstufe des Gymnasiums verschwinden und wie auf dem Realgymnasium der Übersetzung ins Deutsche weichen? Die erste Frage wurde vom Vorsitzenden bejaht. Er begründete seinen Standpunkt mit dem Nachweis eines Widerspruches zwischen dem Lehrziel (Verständnis des Schriftstellers) und der Zielleistung (Probe auf die Fertigkeit im Lateinschreiben), wie es die Lehrpläne für das Lateinische aufstellten. Der Widerspruch habe schon in den Lehrplänen von 1892 vorgelegen und sei in die von 1901 übergegangen, nur daß diese in der richtigen Erkenntnis, daß zur Erreichung dieser Zielleistung die eine auf der Oberstufe vorgeschriebene Grammatikstunde nicht ausreiche, hier eine 7. Lateinstunde einführten und diese der grammatischen Unterweisung zuschrieben. Wird also die Prüfungsleistung als eine Hinübersetzung zu einer Übersetzung aus dem Lateinischen, so solle darunter die Gründlichkeit der grammatischen Schulung nicht leiden. Ein wirksames Mittel diese zu sichern seien auch auf der Oberstufe die mündlichen und schriftlichen Übersetzungen in die Fremdsprache. Daher sei die zweite Frage zu verneinen, und das um so entschiedener, je mehr man sich bewußt bleibe, daß das Lateinische das eigentliche Rückgrat des Gymnasiums sei und es bleiben müsse, solle nicht das Wesen des Gymnasiums eine Einbuße erleiden. Die Arbeiten selbst — darin bestand der Schluß der Ausführungen — sollten inhaltlich und phraseologisch durchweg an das Gelesene anknüpfen, ohne daß sie deshalb etwa bloße Gedächtnisübungen, 'fast nur Rückübersetzungen' sein dürften; sie sollten vielmehr selbständige Leistungen des Schülers bilden und ernste Arbeit erfordern. Die von den Lehrplänen von 1901 zugelassenen 'freien Arbeiten' werden verworfen.

Gegen die Forderung des Vortragenden, daß in der Reifeprüfung eine Übersetzung aus dem Lateinischen vorzuziehen sei, erhob sich ein Sturm der Erwiderungen. Alle Redner verlangten um der Ehre des Lateinunterrichts willen die Beibehaltung des Doppelzieles. Aber der Provinzialschulrat Dr. Schunck teilte die teilweise recht niederschlagend wirkende Nachricht mit, daß sehr wahrscheinlich schon in nächster Zeit eine ministerielle Verfügung erschiene, die es den einzelnen Gymnasien freistellen werde, eine Übersetzung aus dem Lateinischen oder eine solche in das Lateinische als Zielleistung zu fordern.

Im Anschlusse an diese Erörterung teilte Direktor Dr. Brüll aus Mülheim a. Rh. die Grundgedanken seines Vortrages mit, über die Frage, wie lateinische und griechische Verse in der Schule gelesen und vorgetragen werden sollten. Leider mußte der Vortrag wegen der vorgerückten Zeit von der Tagesordnung abgesetzt und für die nächste Tagung vorbehalten werden.

Die Leitung der Sitzung des Verbandes der Neuphilologen und benachbarter Bezirke lag in den bewährten Händen des Direktors Masberg aus Düsseldorf. Nachdem er die stattliche, etwa 150 Teilnehmer umfassende Versammlung willkommen geheißen hatte, erwähnte er zunächst den Beschluß vom 8. Mai 1907, der auf die Ge-

winnung einer einheitlichen Bezeichnung der Aussprache in allen in der Schule gebrauchten fremdsprachlichen Lehr-, Lese- und Hilfsbüchern abzielte. Der Beschluß hat dem Herrn Minister vorgelegen, dieser aber antwortete, daß er zurzeit nicht in der Lage sei dem Antrag zu entsprechen. Die Antwort erhebt Zweifel an der Bedeutung phonetischer Umschrift. Ein staatliches Machtwort sei noch verfrüht, besonders mit Rücksicht auf den Widerstreit unter den herrschenden phonetischen Systemen. Zur Klärung der Frage wird die Mitwirkung der Berliner Gesellschaft für neusprachlichen Unterricht erhofft. Der Vorsitzende zweifelt, ob auf dem Wege die Lösung gelingen werde. — Die Wahl eines Verbandsmitgliedes an Stelle des ausscheidenden Verhandlungsleiters wird dem Vorstande anheimgegeben, der sich durch ein Mitglied aus der Nähe Kölns ergänzen wird. Es folgt sodann die Besprechung des Antrags Dr. Münch auf Entsendung eines Vertreters des Rheinischen Neuphilologenvereins zu den Sitzungen der Allgemeinen Neuphilologen-Versammlungen, mit Sitz und Stimme in den dortigen Vorverhandlungen. Dr. Münch begründet den Antrag damit, daß die allgemeinen Verhandlungen auf der gemeinsamen Tagung durch den Mund des Vertreters zugänglich würden, auch Dinge, die man nicht gedruckt zu Gesicht bekäme, daß der numerischen und sonstigen Bedeutung gerade des Rheinischen Verbandes eine Vertretung zukomme, der nach der Größe der hinter ihr stehenden Korporation zwei Stimmen zuzumessen wären, die gegebenenfalls bedeutender ins Gewicht fielen als die mancher kleineren Organisation. — Da Meinungsverschiedenheit herrscht, ob mit der Annahme des Antrags Dr. Münch zugleich der 'straffere Anschluß an den Gesamtverband' notwendig werde, was aus dessen nicht vorliegenden Statuten hervorgehen muß, wird der Antrag auf nächstes Jahr vertagt.

Zum ersten Vortrag ergreift der zweite Lektor der Handelshochschule in Köln, Mr. Stable B. A. das Wort zu dem Thema 'English University Life and University Institutions'. Die neuen Gründungen, die Universitäten London, Manchester, Leeds, Liverpool u. a. nähern sich dem kontinentalen Typus, anders gestaltet sind die alten Hochschulen Oxford, Cambridge und zum Teil Durham. Die Gründung der Schule in Oxford (University College) führt Redner auf König Alfred zurück (Alden's Oxford Guide sagt davon: Diese Tradition entbehrt völlig der historischen Basis!), Cambridge sei 200 Jahre jünger. Redner erzählt sodann von der Verwaltung der Universitäten durch Kanzler und Senat, von dem Verhältnis der Colleges untereinander, von der Ausbildung und der Stellung der Tutors und Fellows und der University Professors. Jedes College nimmt nach dem ersten Studienjahr das entrance-examination ab, dem in beliebigem Abstand das Baccalaureat (*ordinary degree*) oder nach genau drei Jahren der Honour's Degree folgt, ein Examen, das bei Mißerfolg nicht wiederholt werden kann. Bei den Vorlesungen trägt der Student cap and gown, auch wenn er nach acht Uhr das College verläßt. Er hat drei oder vier Zimmer im College inne, ein Eßzimmer, Schlafzimmer, eine kleine Küche, und manchmal ein Arbeitszimmer. Seine Dienstboten sind ein Aufwärter bei Tisch und eine alte Putzfrau. Frühstück und Lunch nimmt er in seinen Räumen ein, zum Dinner begibt er sich gemeinsam mit den andern zur Hall. Nur morgens sind Vorlesungen, nachmittags Sportübungen, von 2—5. Täglich finden in der College Chapel zwei Gottesdienste statt, Sonntag wird nicht gearbeitet, auch nicht gespielt. Nach dem Dinner geht der Student gern in einen debating club, was seine Denk- und Sprechfertigkeit ungemein hebt. Zu dieser Universitätsbildung sind allerdings nur die berufen, die jährlich (d. h. für etwa 24 Wochen jährlich) £ 250 = 5000 Mark zu opfern im stande sind.

Nach dem Dank des Vorsitzenden an den ersten Redner nimmt Prof. Dr. Henges-

bach-Düren das Wort zu einem ungemein feinsinnigen Vortrag über 'Das Lesebuch (Chrestomathie, Realienbuch) im neusprachlichen Unterricht'. Die Lektüre der besten Schriftsteller fördert nicht nur die intellektuelle Ausbildung, sie bietet vor allem erziehliche Wirkungen. Auf den Sprachen ruht mit die moralische Bildung (ausschließlich auf den neuen Sprachen also im lateinlosen Betriebe), ruht auch die ästhetische Erziehung. Die Alten sind unsere Väter, die Neuen unsere Brüder. Es ist also ein wichtiger Teil der Erziehung, zu sehen, was unsere Brüder, unsere Nachbarn treiben, politisch, wirtschaftlich, literarisch. Die Realien sind historisch zu betreiben, um zur Gegenwart aufzusteigen. Den Einwurf, in der Gegenwart sei alles in verwirrendem Fluß, beantwortet Redner mit Goethes Wort: Nie geschlossen, oft geründet. Die Lektüre philosophischer Schriften in der Schule widerrät er wegen der Schwierigkeit der Terminologie und der veralteten Sprache etwa Lockes oder Descartes; bei allem fremdsprachlichen Lesen ist das Sprechenlernen das Ziel. Ausländische Philosophen sind in den Unterricht einzubeziehen wie Kant oder Fichte in die deutsche Literaturstunde. Da der Überblick über fremde Kultur auch bei Heranziehung der Hauslektüre und selbst bei reichhaltigstem Kanon immer lückenhaft bleibt, ist der Ausweg ein neben ganzen Schriftwerken zu benutzendes Lesebuch in Poesie und Prosa über Stoffe der drei Kulturgebiete. Darüber stellt Redner drei Leitsätze auf: 1. Das aus drei Aufgaben bestehende Ziel der Jugendbildung läßt sich auf der Oberstufe des neusprachlichen Unterrichts durch ein Lesebuch nicht erreichen; dieses kann also nicht an die Stelle der erziehlichen Lektüre ganzer Schriftwerke treten. — 2. Das Lesebuch ist aber, abgesehen von seiner Bedeutung für das formale Ziel des Sprachunterrichts, geeignet und berufen, die Schriftstellerlektüre zu ergänzen und zu erweitern, um dem Schüler ein anschauliches Verständnis der französischen bezw. englischen Kultur in ihrer geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Form zu vermitteln. — 3. Das Lesebuch ist in zwei Teile zu zerlegen: der 1. Teil, ein Realienbuch, umfaßt die politisch-gesellschaftliche und wirtschaftliche Kultur; der zweite Teil, in formaler Hinsicht schwieriger, erweitert und vertieft das im ersten Teil Gebotene und schließt als Hauptsache die literarisch-künstlerische Kultur an; er trägt also literaturgeschichtlichen Charakter.

Sodann sprach Oberlehrer Aner aus Essen-Rüttenscheid über die Stoffgebiete des deutschen Aufsatzes. Er legte den Hauptwert darauf, daß der deutsche Aufsatz mehr als bisher den Schüler zu selbständiger Gestaltung und angemessener Darstellung von Stoffen seiner Innenwelt erziehen müsse, wobei Innenwelt als die Summe der Erkenntnisse, Gefühle und Willenstriebe, die wirklich im Menschen leben, aufzufassen sei. Was also nur äußerlich an den Schüler herangetreten ist, Angelerntes und Eingepauktes, darf nicht Gegenstand des Aufsatzes werden. Der Schüler muß ein inneres Verhältnis zu seinem Thema haben, wenn er wirklich bei dieser Arbeit eine selbständige geistige Produktion liefern soll im Gegensatz zu der sonst wesentlich rezeptiven Schularbeit. Daher empfehlen sich auf der Unterstufe besonders Aufgaben aus der persönlichen Phantasie- und Erfahrungswelt. Auf der Mittelstufe treten Bearbeitungen unpersönlicher Stoffe daneben, denen in den Oberklassen der Vorrang gebührt. Philosophische Aufgaben müssen aus der Beschäftigung mit bestimmten Beispielen hervorgegangen sein, jedenfalls immer noch eine eigene Leistung des Schülers ermöglichen. Für Gegenstände aus der Geschichte müssen den Schülern die Quellen zugänglich sein. Auch mathematisch-naturwissenschaftliche Aufsätze sind unbedenklich, wenn wirklich eigene Beobachtungen dargestellt werden können. Literaturaufsätze dürfen nicht in schriftlicher Wiedergabe der Ergebnisse des Unterrichts bestehen; für

sie ist die Privatlektüre das ergiebigste Feld, erläuternde Inhaltsangaben sind bildend. Ausdrücklich verwahrte sich der Redner gegen jenen pädagogischen Dilettantismus, der sich in der Anbetung jeder Äußerung der Kindesseele gefällt.

In der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe wurde zunächst die Einführung der Differentialrechnung in den Unterricht der höheren Schulen besprochen. Der Vorsitzende, Prof. Buchrucker, empfahl dieselbe aufs wärmste. Die Aufgabe der Schulmathematik bestehe in der Schulung des logischen Denkens und in der Ausbildung des Raum- und Zahlensinnes. Zur Lösung dieser doppelten Aufgabe bedürfe der jetzt behandelte Lehrstoff einer teilweisen Einschränkung und notwendigen Ergänzung. Es sei der Bildungswert vieler Konstruktionsaufgaben und Gleichungen mit zwei Unbekannten, sowie die trigonometrische Berechnung vieler Dreiecksaufgaben, die nie im praktischen Leben eine Verwertung finden, sehr gering und darum seien die verwickelteren aus dem Unterrichte auszuscheiden. Dadurch würde ohne Mehrbelastung der Schüler für die Einführung der höheren Analysis Raum geschaffen. Diese Ergänzung sei notwendig nicht nur, um den Schülern einen Einblick in die hierbei angewandte Denkweise zu geben, sondern auch wegen ihrer mannigfachen Verwendung in anal. Geometrie, der Reihenlehre und der Physik. Die Frage, ob die höhere Analysis für die Schule zu schwer sei, könne nur durch die Erfahrung entschieden werden. Auf die Bitte, über diesbezügliche Erfahrungen im Unterricht zu berichten, äußerte sich eine größere Anzahl von Herren in bedingungslos zustimmendem Sinne. Sie alle hatten zum Teil schon Jahre lang in der Prima die Behandlung der Differentialrechnung und deren Anwendung in begrenztem Maße durchgeführt und sind bezüglich des Verständnisses von seiten der Schüler auf keine Schwierigkeiten gestoßen. Prof. Study von der Bonner Universität sprach sich gegen die Einführung der Differentialrechnung aus, während Prof. London von derselben Universität sie nur an den Anstalten empfahl, an denen geeignete Lehrer und mathematisch gut begabte Schüler vorhanden seien. Schließlich wurde durch Abstimmung folgender Beschluß gefaßt: 'Die Versammlung spricht sich für die Einführung der höheren Analysis in den Unterricht der höheren Lehranstalten beider Richtungen aus, soweit sie zur Erledigung der vorgeschriebenen Lehraufgaben dienen kann.'

Hierauf folgt der Vortrag des Prof. Herwig aus Saarbrücken über Erfahrungen, die bei physikalischen Schülerübungen gemacht worden sind. Über den Gegenstand liegt schon eine beträchtliche Literatur vor (vgl. Schwalbe, Noack, Grimsehl, Hahn, insbesondere W. Leick, Praktische Schülerarbeiten. Quelle & Meyer, Leipzig). Über Wert und Bedeutung solcher Arbeiten ist man sich längst klar. In Bayern sind sie bereits in den amtlichen Lehrplan wenigstens der Oberrealschulen aufgenommen worden. In Preußen waren sie 1907 von 450 Anstalten in 139 eingeführt gegen 7 im Jahre 1897. Die Übungen geben dem Lehrer Gelegenheit zwanglos mit den Schülern zu verkehren und ihn mit ihren individuellen Eigenschaften bekannt zu machen. Sie erziehen zur Selbständigkeit im Denken und Handeln, gewöhnen an Redlichkeit, Geduld und Sorgfalt, steigern die äußere Geschicklichkeit und schärfen die Sinnesorgane. Über die Art, wie die Schülerarbeiten zu betreiben sind, gehen die Meinungen auseinander. Bernh. Schwalbe benutzte die Übungen dazu, die Schüler die Apparate selbst anfertigen zu lassen. Andere (z. B. Noack) lehnten sich in ihren gemeinsamen Messungen mehr an das Hochschulpraktikum an. Neuerdings ist man bestrebt die Übungen organisch mit dem Unterricht zu verbinden, d. h. den Unterricht ganz und gar auf Übungen aufzubauen. Bei diesem Verfahren ist das sog. regellose Arbeitsverfahren, bei dem die einzelnen Schüler verschiedene Versuche anstellen,

ausgeschlossen und weicht dem Vorgehen in gleicher Front, bei dem alle Schüler gleichzeitig dieselben Versuche bearbeiten. Im Gymnasium stellen sich der Einführung der praktischen Schülerarbeiten unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen, solange dort nicht die dritte Physikstunde eingeführt wird. Versuche werden aber überall empfohlen und dazu praktische Winke erteilt. Eine Erörterung der Frage konnte sich mit Rücksicht auf die vorgeschrittene Zeit nicht anschließen. Einstweilen wurde nur die Forderung aufgestellt, daß es unbedingt geboten sei, die auf die Übungen verwandte Zeit auf die Pflichtstundenzahl anzurechnen; in einigen städtischen Anstalten soll es bereits so gehalten werden.

Zum Schlusse der Sitzung wurde beschlossen, daß auf der Versammlung im nächsten Jahre die Ausbildung im pädagogischen Seminar, der biologische Unterricht und die Lehrbuchfrage besprochen werden sollen. Die Versammlung dauerte bis $1^1/_4$ Uhr und erfreute sich eines Besuchs von ungefähr 130 Teilnehmern.

Nachmittags 4 Uhr folgte die allgemeine Sitzung, die etwa 700 Teilnehmer vereinigte. Sie wurde geleitet vom Gymnasialdirektor Dr. Mertens aus Brühl. Er erteilte zunächst dem unterzeichneten Berichterstatter als dem Vorsitzenden des vorbereitenden Ausschusses das Wort zur Begrüßung der Gäste. Dieser wies einleitend auf die herbe Kritik hin, die alle Schulgattungen jetzt erführen. Die höheren Schulen, so sage man, trieben Götzendienst mit totem Wissen und ließen es an der nötigen Kräftigung der Gesundheit, des Willens, der Tatkraft und des Gemeinsinns der Schüler fehlen. Das Vielerlei, das sie lehren, führe zur Verwirrung der jungen Gemüter. Die fein ausgeklügelten Methoden höben die Mittelmäßigkeit über ihre geistige Sphäre und hemmten Talent und Begabung. Nicht minder harte Urteile, so fuhr der Redner etwa fort, bekommen die Hochschulen zu hören. Sie versäumen es, so heißt es, die allgemeine Bildung der Studenten zu heben und fördern eher einseitiges Fachgelehrtentum und Brotstudium, auch kümmern sie sich wenig darum, die ihnen anvertrauten jungen Männer zu sittlich tüchtigen Persönlichkeiten zu erziehen, die sich ihrer hohen Pflichten Staat und Gesellschaft gegenüber bewußt sind. Bei all den Ausstellungen, die man an den höheren Schulen und an den Universitäten zu machen habe, verlange man jedoch stürmisch, beiderlei Anstalten auch den Mädchen zu öffnen. Streng gehe man ferner mit den Lehrern der höheren Schulen ins Gericht und werfe ihnen besonders vor, daß sie auf Fragen der Erziehung verächtlich herabsähen. Der Vorwurf sei um so härter in einer Zeit, da alle Welt Erziehungsfragen die größte Aufmerksamkeit zuwende.

Solche Kritik aber, so meinte der Vortragende, verdient die ernsteste Erwägung. Es kommt darauf an, durchführbare, praktische Vorschläge zu machen, wie bestehende Übel zu beheben sind. Der Klärung und dem rüstigen Fortschritt in pädagogischen Dingen haben sich dem Oberlehrer bisher mancherlei Hemmnisse in den Weg gestellt. Von der Universität her besonders auf die Pflege des Fachstudiums hingewiesen, war sich der Philologe zunächst weniger seiner Pflichten als Erzieher bewußt. Später nahmen ihn besondere Kämpfe (um die Gleichberechtigung der verschiedenen höheren Schulen und um eine gesicherte äußere Lebensstellung) sehr in Anspruch. Der Zusammenschluß aller Philologen, den die Kämpfe zur Folge gehabt haben, kann sich nun erst recht als segenbringend erweisen. Die neuen Aufgaben erheischen sogar ein noch einmütigeres Zusammenwirken. Philologenvereine und Ortsverbände, die sich die Erörterung pädagogischer oder schultechnischer Fragen zur Aufgabe machen, müssen überall entstehen. Die bestehenden Organe begünstigen eine freie Aussprache unter allen Philologen wenig. Der Rahmen der Schulkonferenzen ist zu eng gesteckt. Es müssen hohe und weite Gesichtspunkte gefunden werden, und die Erörterung darüber muß sich leicht und un-

gezwungen entfalten können. Die Direktorenkonferenzen kommen hierbei nicht in Betracht, da sie den größten Teil aller mitten in der Arbeit Stehenden von ihrer Beratung ausschließen. Es ist aber durchaus nötig, daß jeder Gelegenheit bekomme, sich unter seinen Mitarbeitern über die ihn bewegenden Dinge seines Berufes unverhohlen auszusprechen. So mancher Unmut und Unwille, der jetzt unter den Lehrenden zum Schaden des Erziehungswerks platzgreift, kommt dann zum Austrag. Es werden die schwebenden Fragen geklärt und die größeren Versammlungen, wo die Entscheidung fallen soll, vorbereitet. Die Anregungen erfolgen so von allen Seiten, und alle Beteiligten wirken an der gedeihlichen Entwicklung des Ganzen mit genau so, wie es in der heutigen Versammlung möglich ist. Der Vortragende bezeichnete es als erfreulich, daß hier alle an der höheren Ausbildung der Jugend tätigen Kreise vertreten seien. Wohlwollend, so sagte er, stehen die hohen Behörden unseren Bestrebungen gegenüber. Das beweist schon das große Entgegenkommen Sr. Exzellenz des Freiherrn von Schorlemer, des Oberpräsidenten der Rheinprovinz, der gern zur Tagung gekommen, aber zu seinem Leidwesen im letzten Angenblick am Erscheinen verhindert sei. Herzliche Worte der Begrüßung richtete der Redner dann an den Vertreter des Provinzialschulkollegiums Provinzialschulrat Dr. Schunck, den Oberbürgermeister der Stadt Bonn und die Vertreter der Universität, von denen u. a. die Professoren Dr. Brinkmann, Dr. Elter, Dr. Solmsen, Geheimrat Dr. Löschke und Geheimrat Dr. Schulte erschienen waren. Der besondere Gruß an den anwesenden Nestor der rheinischen Schulmänner, den allverehrten Geh. Rat Prof. Dr. O. Jäger, entfesselte einen wahren Beifallssturm.

Provinzialschulrat Dr. Schunck überbrachte die Grüße des Provinzialschulkollegiums und besonders die des Oberpräsidenten. Professor Dr. Brinkmann in Vertretung des Rektors der Universität betonte die geistige Interessengemeinschaft der höheren Schulen und der Hochschulen. Es heiße die Fühlung miteinander zu bewahren. Der Oberbürgermeister wies auf die hohe Bedeutung des höheren Lehrerstandes hin, der berufen sei, die Führer des Volkes heranzubilden. Die Stadt freue sich, daß ihr die ehemaligen Studenten die alte Anhänglichkeit bewahrt haben. Nachdem Direktor Mertens den drei Rednern für ihre freundlichen Worte gedankt und nochmals versichert hatte, daß die Versammlung die Ehre wohl zu schätzen wisse, die ihr durch die Anwesenheit des Vertreters der Unterrichtsbehörde, des Oberhauptes der Stadt Bonn und einer so stattlichen Zahl von Hochschullehrern erwiesen werde, erstattete er kurzen Bericht über die wichtigsten Ereignisse und Vorgänge seit dem ersten Rheinischen Philologentage.

Er gab zunächst eine Übersicht über das Arbeitsgebiet, das die neunte Rheinische Direktorenkonferenz beschäftigt hat, und äußerte dann seine Freude darüber, daß in der Versammlung der deutschen Schulmänner und Philologen in Basel vier gefeierte Universitätslehrer in Parallelvorträgen Fragen des höheren Schulwesens, insbesondere die Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes behandelt hätten, und daß sich die Überzeugung der Zusammengehörigkeit von Schule und Universität immer mehr Bahn breche. Das sei auch zum Ausdruck gekommen in der Braunschweiger Tagung des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands. Diese sei überhaupt in jeder Beziehung erfreulich verlaufen. Der Verband umfasse jetzt rund 17000 Mitglieder und beschäftige sich nicht nur mit der Förderung der Standesinteressen, sondern auch mit allen inneren Fragen des höheren Schulwesens. Eine besondere Weihe habe die Tagung erhalten durch die persönliche Teilnahme des Herzogsregenten. Auch die anderen Versammlungen, nämlich die des Gymnasialvereins in Zwickau, die des deutschen Neuphilologenverbandes in Hannover und die des Vereins zur Förderung des mathema-

tischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in Göttingen habe Lehrer der Universität und der höheren Schule vereinigt. Zuletzt gedachte der Vortragende der Wirksamkeit des Kultusministers Dr. Studt und des Ministerialdirektors Dr. Althoff. Wichtige Maßnahmen fielen in die Amtstätigkeit des ersteren: 1900 der berühmte kaiserliche Erlaß, den man als die *magna charta libertatum* der höheren Schulen bezeichnet hat, ferner die noch heute gültigen Lehrpläne, die Regelung des Berechtigungswesens und die Einführung einer allgemeinen deutschen Rechtschreibung. Unser Stand verdankt ihm u. a. die günstigere Gestaltung der festen Zulage, die Kürzung der Aufrückungsfristen und die Verleihung des Professortitels an die Hälfte der Oberlehrer. Jedenfalls hat der Minister, gestützt auf den einhelligen Beschluß des Abgeordnetenhauses vom 13. April 1907, auch die Interessen unseres Standes im Ministerrate nachdrücklich vertreten. Bei allen seinen Schritten habe man aber, so meinte der Redner, die Wirksamkeit einer so überragenden Persönlichkeit, wie sie der Ministerialdirektor Althoff darstelle, deutlich beobachten können, jenes echten 'Kulturpolitikers'. Seiner Anregung sei auch die Prüfungsordnung des Jahres 1898 zu verdanken, die erst einen einheitlichen höheren Lehrerstand geschaffen habe. Dank seiner energischen Mitwirkung bei unserm Kampfe gegen Vorurteile aller Art und gegen den unüberwindlich scheinenden Widerstand der Finanzverwaltung sei die Gleichstellung mit der höheren Beamtenschaft nur noch eine Frage der allernächsten Zeit. Bei den verschiedensten Gelegenheiten habe man erkennen können, daß Althoff nicht nur mit dem Verstande, sondern auch mit dem Herzen für uns gearbeitet habe, und das solle ihm stets unvergessen bleiben. Der Nimmermüde schaffe noch jetzt in seiner Muße rastlos weiter, sein Werk sei die Gründung der Gesellschaft für deutsche Kunst, die neben die *monumenta Germaniae historica* und *paedagogica* die *monumenta artis Germaniae* stellen wolle, und die Errichtung einer auf breitester Grundlage angelegten Gelehrtenstiftung — eines echt Althoffschen Gedankens, der alle Mitglieder der eigentlichen gelehrten Stände, Oberlehrer wie Universitätsprofessoren und ihre Angehörigen in gleicher Liebe umfassen soll. Möchten, so etwa schloß der Redner, beide Einrichtungen unter uns tatkräftige Unterstützung finden, unserem hochverehrten rheinischen Landsmanne zu Danke und uns selbst zum Nutzen.

Nunmehr sprach Gymnasialdirektor Dr. Weisweiler (Düren) ein Wort der Erinnerung an Exzellenz Hinzpeter und Geheimrat Deiters. Er gedachte der zahlreichen Männer der Wissenschaft, die im vergangenen Jahre aus ihrem bedeutenden Wirkungskreise geschieden seien und denen der Philologentag nach der einen oder anderen Seite hin ein dankbares Gedenken schulde, eines Franz Bücheler, Kuno Fischer, Eduard Zeller, Wilhelm Schrader, und hob dann unter denen, die durch ihr persönliches Wirken sich um die Sache des Philologenstandes hervorragend verdient gemacht, besonders Georg Ernst Hinzpeter, den Erzieher und väterlichen Freund Kaiser Wilhelms II., hervor, der als Mitglied der ersten und der zweiten Unterrichtskonferenz, als Vorsitzender der Siebener-Kommission und namentlich als vertrauter Berater Sr. Majestät die finanzielle und soziale Hebung des Oberlehrerstandes wie seine eigene Sache bis an sein Lebensende nachdrücklich betrieben und die Gleichstellung desselben mit dem Richterstande als eine fällige Schuld gefordert habe.

Auch Hermann Deiters (geb. 26. Juni 1833 in Bonn, † 11. Mai 1907 in Koblenz), so fuhr der Redner fort, gehörte in höherem Sinne als jeder andere tüchtige Schulmann dem ganzen Vaterlande an: er, der Rheinländer, brachte ein arbeits- und erfolgreiches Jahrzehnt seines amtlichen Wirkens im Osten zu und entfaltete als Mitglied der Berliner Konferenz wie als Hilfsarbeiter im Ministerium an der Zentralstelle längere Zeit eine weiter greifende Tätigkeit. Der Sohn eines Professors der juristi-

schen Fakultät an der Bonner Hochschule, widmete er sich auch zuerst juristischen, dann mit gleicher Auszeichnung philologisch-historischen Studien und trat als Gymnasiallehrer in seiner Vaterstadt in dem bekannten Streite zwischen Ritschl und O. Jahn für letzteren ein mit einer damals viel bemerkten Broschüre 'eines rheinischen Schulmannes'. In Jahns Sinne wandte er auch weiterhin seine, wenn auch durch die steigenden Anforderungen des Amtes gehemmte, so doch nie ganz aufgegebene wissenschaftliche Arbeit den antiken Musikern, namentlich der Neuausgabe des Aristides Quintilianus zu und verfaßte eine reiche Fülle sachkundiger, methodischer Abhandlungen über neuere Musik, namentlich bedeutende Monographien unserer großen Tonkünstler Mozart, Beethoven, Schumann, Brahms, für den er fast leidenschaftlich gegen Wagner Partei nahm. Als Oberlehrer am Gymnasium zu Düren, als Direktor des Kgl. Gymnasiums in Konitz, des Mariengymnasiums in Posen, des Kgl. Gymnasiums in Bonn machte er sich besonders verdient um die Katalogisierung der Bücherbestände und die sorgfältige Ausarbeitung der Unterrichtspläne und erlebte dann als Provinzialschulrat der Rheinlande (1885—1903) eine solche Ausbreitung seines Arbeitsfeldes, daß in dieser Zeit des gewaltigen Um- und Aufschwunges des Mittelschulwesens die Zahl der Anstalten sich fast verdoppelte. Der 70. Geburtstag gab den Direktoren und Lehrerkollegien der Anstalten, die ihm damals oder früher unterstellt waren, willkommene Gelegenheit, ihm die allgemeine Verehrung und Dankbarkeit auszudrücken für die vorbildliche Tüchtigkeit, Gerechtigkeit und Pflichttreue, die er als Lehrer, Direktor und als Provinzialschulrat bewährte.

Im Anschluß an die eindrucksvollen Worte forderte der Vorsitzende die Versammlung auf, sich zu Ehren der Verstorbenen von ihren Sitzen zu erheben.

Auf Wunsch der Versammlung trat man dann in die freie Besprechung des Themas: Was können wir Lehrer tun, um die jetzt vielfach vermißte Freude an der Schule zu mehren? Direktor Mertens hatte folgende Leitsätze zusammengestellt und unter die Mitglieder der Versammlung verteilen lassen:

Die Mittel, welche uns Lehrern zu Gebote stehen, die Freude an der Schule zu mehren, dürften hauptsächlich folgende sein:

I. Im Verkehr mit den Schülern:

a) beim Unterricht: ein bei allem Ernste, den die Sache erfordert, freundlicher Ton, der gelegentlich auch Humor und Witz nicht verschmäht; nicht zu karge Verwendung lobender Anerkennung, Aufmunterung schwächerer, aber williger, strebsamer Schüler bei einem Mißerfolg; sorgfältige Vorbereitung auf den Unterricht und seine Belebung durch die bewährten Mittel der Didaktik, wie Anknüpfen an Bekanntes, Abwechslung, Anschaulichkeit u. dgl.; Eingehen auf individuelle Neigungen, welche den Zwecken der Schule nicht widersprechen, Aufforderung zu freiwilligen Mehrleistungen der Begabteren, z. B. Auswendiglernen von Dichterstellen; Anregung und wenn möglich Anleitung zu Selbstbetätigung (Zusammenstellung einer Chronik, Anfertigung von Kartenskizzen und Modellen, dichterischen Versuchen oder Übersetzungen in gebundener Sprache, physikalischen Übungen, Anlegung von Sammlungen usw.). — Vermeidung von Überbürdung mit häuslichen Aufgaben, ausreichende Vorbereitung und richtige Wertung der Klassenarbeiten (Extemporalien), in der Prima außerdem Gewährung einer gewissen Bewegungsfreiheit, besonders bei den deutschen Aufsätzen;

b) bei der Erziehung: Fürsorge für die Schüler in gesundheitlicher Hinsicht, überhaupt lebendige Teilnahme an ihrem Wohl und Wehe; offener, von kurz-

sichtiger Vertrauensseligkeit ebenso wie von finsterem Mißtrauen freier Verkehr mit den Schülern, Annäherung bei Spielen und Ausflügen ohne parteiische Bevorzugung einzelner; 'liebevolles Eingehen auf die Eigenart des Schülers' (Lehrpläne), nachsichtige Beurteilung kleiner Unarten, überhaupt unparteiische und folgerichtige, aber maßvolle Handhabung der Schulzucht (Verzicht auf körperliche Züchtigung, bedingte Verurteilung); Heranziehung der Schüler zu einer Art Mitregierung (Wahl eines Vertrauensmannes zur Übermittlung von Wünschen der Klasse, Wahl eines Ordners durch die Mitschüler), wohlwollende Förderung von Schülervereinen, die den Zwecken der Schule dienen, Gewährung gewisser Freiheiten für die oberen Klassen nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse;

II. im Verkehr mit den Eltern: bereitwillige und bei unangenehmen Mitteilungen jede Schroffheit meidende Auskunfterteilung über Führung, Streben und Leistungen der Kinder, Schonung der berechtigten Empfindlichkeit der Eltern bei der Beurteilung der Anlagen ihrer Söhne, vernünftiges Maßhalten bei den Anforderungen an die Beschaffung von Lehrmitteln (Büchern, Heften usw.) sowie bei Geldsammlungen für Ausflüge, Vorträge und gemeinnützige Zwecke; taktvolle Beratung der Eltern in allen das leibliche und geistige Wohl der Schüler betreffenden Fragen, besonders bei dem Übergang an eine Anstalt anderer Schulgattung und bei der Berufswahl, ferner bei der Wahl des Umgangs, der Beschäftigung in der freien Zeit, der Empfehlung guter Bücher u. dgl. — Ob Elternabende zweckmäßig sind, läßt sich nur nach örtlichen Rücksichten entscheiden; gegen den Besuch von Unterrichtsstunden durch die Eltern liegen schwere Bedenken vor;

III. in den Schulprogrammen und in der Tagespresse: ruhige und streng sachliche Besprechung von Einrichtungen und Anordnungen der Schule, Begründung ihrer Notwendigkeit oder Zweckmäßigkeit, Zurückweisung unberechtigter Angriffe usw. Die Lokalpresse ist mit großer Vorsicht zu benutzen, da die Gefahr persönlicher Auseinandersetzungen zu nahe liegt.

Die erfolgreiche Anwendung der unter I und II genannten Mittel setzt voraus, daß der Lehrer selbst Freude an der Schule hat. Diese wird in vollem Maße nur dann vorhanden sein, wenn er bei treuer Pflichterfüllung

1. von Natur ein heiteres Gemüt besitzt oder, falls ihm dieses versagt ist, in strenger Selbstzucht alles Mürrische und Grämliche von dem Werke der Erziehung fern hält,
2. von echter Liebe zur Jugend und zu seinem Beruf erfüllt, immer tiefer in das Verständnis der Kindesseele einzudringen sucht,
3. über eine nicht zu knapp bemessene freie Zeit verfügt und die gebührende Anerkennung für sein Wirken findet.

Zur Einleitung führte der Verfasser etwa folgendes aus: Schulverdrossenheit habe es stets gegeben, und sie werde auch in Zukunft nie ganz verschwinden; besonders stark sei sie in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zu der Zeit der 344 Reformvorschläge hervorgetreten; in den neunziger Jahren habe sie etwas nachgelassen, um dann im letzten Jahrzehnt desto üppiger ins Kraut zu schießen. Der Redner verwies dabei auf die Schriften von Gurlitt, Arthur Bonus u. a., sowie auf die zahlreichen Artikel in Zeitschriften und Zeitungen, in denen an den Einrichtungen der höheren Schulen und an deren Lehrern genörgelt werde. Im Januarheft des Jahrgangs 1905 der Monatschrift für höhere Schulen habe der Herausgeber einen Aufsatz über 'Freude

an der Schule' veröffentlicht, der in den weitesten Kreisen lebhaften Widerhall gefunden habe, und dessen Titel fast zu einem geflügelten Wort geworden sei. Seitdem sei die Erörterung über den nicht nur die Lehrer und Schüler, sondern auch die Eltern, die Behörden und die Patronate, ja auch die breite Öffentlichkeit interessierenden Gegenstand nicht mehr zur Ruhe gekommen. Neuerdings habe Professor Schilling (Braunschweig) darüber einen längeren Aufsatz in den 'Lehrproben und Lehrgängen' und fast gleichzeitig Professor Budde in Hannover eine umfangreiche Broschüre veröffentlicht. Er (Redner) wolle sich nicht in eine allseitige Erörterung der weitschichtigen Frage einlassen, sondern beschränke sich auf die Gedanken, die in den gedruckten Leitsätzen niedergelegt seien. Besonders erwünscht sei es, wenn zu einzelnen mehr oder minder strittigen Punkten, wie Bewegungsfreiheit, bedingte Verurteilung, Mitregierung der Schüler, Elternabende usw., aus der Versammlung Stellung genommen würde. Von großer Wichtigkeit sei nach seiner Überzeugung die Benutzung der modernen Waffe der Tagespresse. Es helfe nicht, wenn man unberechtigte Angriffe nur in der Fachpresse zurückweise, die ausschließlich von Fachgenossen gelesen werde. Man müsse deshalb dem Professor Friedr. Paulsen besonderen Dank wissen, der wiederholt im 'Tag' und an anderen Stellen diese Waffe erfolgreich zu unserer Verteidigung geschwungen habe. Die als Anhang beigefügten Sätze hingen nur lose mit dem eigentlichen Gegenstand zusammen, doch böten sie wohl Gelegenheit zu erwünschter Aussprache, wobei er noch hinzufügen wolle, daß eine rechte Freude des Lehrers auch dann nicht aufkommen könne, wenn zu stark besetzte Klassen seine Kraft übermäßig in Anspruch nähmen.

In der lebhaften Erörterung der Mertensschen Vorschläge wies Direktor Dr. Niepmann aus Bonn besonders auf die Bedeutung der Selbstbetätigung der Schüler hin, die zu fördern eine hohe Aufgabe sein müsse. Prof. Becker verlangte mehr Gelegenheit, die Schüler von verschiedenen Seiten und nicht nur im Unterricht kennen zu lernen; der Turn-, Zeichen- und Gesangunterricht ruhe am besten in der Hand eines Oberlehrers. Sehr gefördert werde die Berufsfreudigkeit der Lehrer ferner, wenn alle am selben Werke Beteiligten, Vorgesetzte wie Untergebene, sich gleicher Kollegialität befleißigten. Sachliche Kritik müsse von warmer Teilnahme getragen sein. Von anderer Seite wieder wurde bedauert, daß die höchste Unterrichtsbehörde nicht wie andere Behörden für ihre Erziehungsbeamten eintrete, daß immer noch die Klassen zu stark besetzt seien und die großen Schulkolosse es unmöglich machen, die Schüler wirklich kennen zu lernen und Freude im Verkehr mit ihnen zu empfinden. Freude an der Schule könne auch da nicht aufkommen, wo unfähige Schüler ohne feste Grundlagen von einer Klasse zur anderen geschoben würden und in den Oberklassen nur einen Ballast bedeuten, der fröhliches und dabei gründliches Arbeiten auf Schritt und Tritt hemme. Oberlehrer Weinand aus Düsseldorf machte geltend, daß im Unterrichtsbetrieb noch viel alter Hausrat mitgeschleppt würde. Die sog. Methode, der Unteroffizierdrill lähme häufiger die Geister; freie Entfaltung der Persönlichkeit, das Ablegen der Scheu vor natürlichem Wesen sei nötig.

In seinem Schlußwort machte Direktor Mertens darauf aufmerksam, wie immer mehr Berufe die Reifeprüfung forderten und so der Zudrang zu den oberen Klassen das Übel, die Zahl der Minderbegabten, noch vermehre.

Als Ort für die nächste Versammlung wurde Düsseldorf gewählt, nachdem Direktor Masberg die Kollegen im Namen der Düsseldorfer Amtsgenossen freundlichst eingeladen hatte.

Wegen vorgerückter Zeit mußte der Vortrag des Professors Brandt aus Bonn

über den kunsthistorischen Ferienkursus in Florenz zu Ostern d. J. zum Bedauern vieler ausfallen. Berichte über diese Fahrt, die 22 preußische Direktoren, Professoren und Oberlehrer in vier Wochen durch die Kunstschätze von Florenz, Siena, Pisa, Bologna, Ravenna und Padua führte und einen alle Teilnehmer hochbefriedigenden Verlauf nahm, findet man in einem der letzten Hefte des Pädagogischen Archivs (aus der Feder des verdienten Führers der Kunstfahrt Prof. Dr. Schubring in Berlin), sowie im 7. Hefte dieser Jahrbücher S. 414—417 (von Prof. Dr. Wehrmann in Stettin).

Mit der allgemeinen Sitzung war die Arbeit des Tages allerdings erst spät nachmittags erledigt. Abends führte die Feiernden ein fröhlicher Kommers in der Beethovenhalle zusammen. — Über den geselligen Teil der Tagung, insbesondere aber über die würdige Sitzung des Rheinischen Philologenvereins am Sonntag morgen lese man den Bericht, der im 'Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand' veröffentlicht wird.

Das Festessen in der Lese nahm einen glänzenden Verlauf. Großer Teilnahme erfreute sich am Sonntag nachmittag die vom schönsten Wetter begünstigte Festfahrt auf einem Salondampfer nach Linz. So befriedigte die Tagung nach jeder Seite hin. Den Bonner Kollegen gebührt der größte Dank für die Umsicht, mit der sie das Fest in allen seinen Teilen vorbereitet und so erfolgreich gestaltet haben; bezeichnend dafür ist die Art, wie sie allen Festteilnehmern die Kunstschätze der Stadt zugänglich machten. Die Anordnung der 'Führungen' durch die Sammlungen und Museen am Sonntag vormittag erwies sich als außerordentlich zweckmäßig. Durch die Teilung in Gruppen war es jedem der Teilnehmer möglich, den fesselnden Ausführungen der Herren, welche die Führung in liebenswürdiger Weise übernommen hatten, bequem zu folgen.

Ausdrücklich sei diesen Herren, Geheimrat Prof. Dr. Loeschcke, Provinzialkonservator Prof. Dr. Paul Clemen, Direktor Dr. Lehner, Königl. Garteninspektor Beißner, Prof. Dr. Voigt, Prof. Dr. Brauns, Prof. Dr. Strubell und Prof. Dr. Knickenberg, auch an dieser Stelle der wärmste Dank für ihre ebenso gediegene wie freundliche Führung durch die Kunstschätze der Stadt ausgesprochen.

Möge sich den gelungenen Tagungen zu Köln und Bonn eine ebensolche zu Düsseldorf im nächsten Jahre anschließen!

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

MATHEMATIK UND PHYSIK

E. Schulze und F. Pahl, Mathematische Aufgaben. Ausgabe für Gymnasien, in zwei Teilen. Leipzig 1905/6, Dürrsche Buchh. Geb. M. 5.80.

Das Werk enthält Aufgaben nicht nur für den arithmetischen, sondern auch für den geometrischen Unterricht, wenngleich die geometrischen Konstruktionsaufgaben namentlich in der Stereometrie sehr zurücktreten. Die Funktionslehre aber ist, entsprechend den Forderungen der neuen Reformbestrebungen, durch Aufgaben über graphische Darstellungen, Differentialquotienten, Maxima und Minima, unendliche Reihen hinlänglich berücksichtigt; ja sogar arithmetische Reihen höherer Ordnung, die also eigentlich über das Pflichtpensum des Gymnasiums hinausgehen, bringt das Buch. Bei besonderen Vorkommnissen ist durch Anmerkung das Lösungsverfahren angedeutet, schwierige Aufgaben sind als solche gekennzeichnet. Das Buch ist übersichtlich, und reichhaltig nicht nur hinsichtlich der Zahl der berücksichtigten Aufgabengruppen, sondern auch insofern, als in einer für den Unterricht bequemen Weise mehrere Aufgaben von gleicher oder ähnlicher Art zusammengestellt sind. Das richtige Verhältnis zwischen Theorie und Praxis scheint mir bei den angewandten Aufgaben eingehalten zu sein. So gehört dieses Buch zu den guten und empfehlenswerten unter den modernen Aufgabensammlungen.

F. Pietzker, Lehrgang der Elementarmathematik, in drei Teilen, gr. 8. Unterstufe, mit 207 Fig. 318 S. Geb. M. 3.20. Oberstufe, mit 200 Fig. 448 S. M. 4.40. Kegelschnittlehre in Verbindung mit den Anfangsgründen der analytischen Geometrie, 96 S. Geb. M. 1.80. Leipzig 1906/8, B. G. Teubner.

Dieses den Reformbestrebungen durchaus (nämlich in Arithmetik sowohl als in Geometrie) angepaßte Werk enthält den gesamten Lehrstoff der sog. Vollanstalten. Es ist musterhaft in der Anordnung, in der Sorgfalt der Durchführung, korrekt (wenn auch stellenweise eigentümlich) im Ausdruck, so daß nur unbedeutende Einzelheiten zu Bemerkungen Anlaß geben. Im ersten Teile ist mir das Fehlen des Proportionalitätsfaktors aufgefallen; das Wort Bruchpotenz sähe ich gern ausgemerzt, da die Bildung dieses Wortes seiner Bedeutung nicht entspricht. Die gewöhnlich und auch vom Verfasser gebrachte Darlegung des Cavalierischen Prinzipes ist nicht zwingend, wenn die Projektion eines Querschnittes auf den vorhergehenden zum Teil außerhalb dieses liegt (dazu ist die strenge rechnerische Ableitung der Pyramidenformel in dem unten besprochenen Werke von Schwering, oder der strenge geometrische Beweis des Cavalierischen Satzes von Majcen [in der Hoffmann-Schottenschen Zeitschrift] zu vergleichen). Sehr hübsch und nachahmenswert ist die im zweiten Teile wiederkehrende Einführung in die Perspektive, begleitet von dreifarbigen anschaulichen Figuren. Im zweiten Teile sind sogar die Determinanten eingeführt, soweit sie zur Auflösung der Systeme ersten Grades benutzt werden können. Der leicht zu falschen Vorstellungen Anlaß gebende, nicht recht passende Name 'sich kreuzende Gerade' möchte besser durch den zutreffenderen 'windschiefe Gerade' ersetzt werden. Die Einführung in die darstellende Geometrie ist wieder mit dreifarbigen Abbildungen geschmückt. Im dritten Teile (Kegelschnitte) ist sogar die Quadratur der Hyperbel angedeutet. Ob sich der Ausdruck 'konjungierte Durchmesser' einbürgern wird, bezweifle ich, da das übliche 'konjugiert' ebenso richtig und mundgerechter ist. Die Figuren sind — abgesehen von den in den mathematischen Lehrbüchern nun einmal gebräuchlichen schematischen Ungenauigkeiten namentlich der Kugelbilder — gut; nur in Fig. 49

des dritten Teiles ist die Parabel verzeichnet. — Im ganzen ist das Unterrichtswerk Pietzkers eine wertvolle Bereicherung der mathematischen Schulbuchliteratur, nicht zum wenigsten, weil es beim Durchlesen den Eindruck durchgängiger methodischer Klarheit und gleichmäßiger Stoffbeherrschung hervorruft.

Weber und Wellstein, Enzyklopädie der Elementarmathematik, dritter Band: angewandte Elementarmathematik, bearbeitet von H. Weber, J. Wellstein, R. Weber. Mit 358 Fig. 666 S. gr. 8. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. M. 14.—.

Mit dem dritten Bande ist das tiefgründige Werk zum glücklichen Abschluß gekommen, und es ist keine bloße Redensart, wenn man behauptet, daß dieser Band das Ganze krönt. Denn wenn auch das Historische darin etwas mehr zurücktritt, so sind vor allem die allgemeinen Darlegungen und philosophisch angelegten Kapitel um so vortrefflicher, z. B. ist die lichtvolle Einleitung zur Wahrscheinlichkeitsrechnung ein Meisterstück. Man könnte diesen dritten Band teilweise als eine fein abgewogene Einführung in die neuere Physik bezeichnen. Die Auswahl aus dem ungeheuer weitschichtigen zur Verfügung stehenden Stoffe, über die man selbstverständlich mit Rücksicht auf die Ziele des Mittelschulunterrichts, auf die Bedürfnisse der Lehrer und je nach dem persönlichen Geschmack sehr verschiedener Meinung sein kann, ist in fünf Büchern die folgende: Vektorgeometrie, analytische Statik, Dynamik, Elektrizität und Magnetismus, geometrische Maxima und Minima, Anwendung der Lehre vom Größten und Kleinsten auf die Statik und Kapillarität, Prinzipien der Wahrscheinlichkeitsrechnung, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Ausgleichung der Beobachtungsfehler, Parallelprojektion auf eine Tafel, Grund- und Aufrißverfahren, graphische Statik, das ebene Fachwerk. Viele Lehrer hätten vielleicht den letzten Abschnitt wesentlich gekürzt zu gunsten eines anderen, z. B. der Graphik, wo man etwa eine für den stereometrischen Unterricht geeignete allgemeine Methode der Orthogonalprojektion eines Körpers auf nur einer Tafel, oder die wichtigen Beziehungen der Perspektive zur Geodätik vermißt — so dankenswert gerade für den Gymnasiallehrer die Darstellung des abseits liegenden Kapitels von den Fachwerken ist. Indessen bietet das Buch trotz seiner akademischen Würde dem Lehrer der Mathematik so viel des Schönen und Guten zur eigenen Bearbeitung für den Unterricht, gibt ihm so viel Gelegenheit zur Orientierung und Vertiefung, daß es als eine wirkliche Fundgrube bezeichnet werden muß. Das gilt selbst von so kurz behandelten und gewissermaßen am Wege liegenden Gebieten wie der darstellenden Geometrie. Und darum sei den Verfassern der aufrichtige Dank der mathematischen Lehrerwelt für die mühevolle Arbeit dargebracht. — Das

Handbuch der Elementarmathematik für Lehrer von K. Schwering. 408 S. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. M. 8.—.

ist ein weniger akademisch gehaltenes Seitenstück und eine feinsinnige Ergänzung zu der Weber-Wellsteinschen Enzyklopädie, trägt aber den vollen Stempel selbständigen Geistes und gediegener Forscherarbeit. Strenge Beweisführung (man vgl. z. B. die Ableitung der stereometrischen Inhaltsformeln), einfache Gliederung, überraschende Kombinationen, gute und genaue Ausdrucksweise empfehlen das Buch allseitiger Beachtung. In der Geometrie ist das Parallelenaxiom seiner Bedeutung entsprechend gewürdigt und auch eine einfache Darstellung des rechnerischen Zusammenhanges zwischen der elliptischen, parabolischen und hyperbolischen Geometrie angedeutet. Der schöne Tetraedersatz S. 258 kann kaum neu sein. Er läßt sich leicht rein geometrisch beweisen und lautet vollständig so: wenn ein Tetraeder eine Kantenkugel besitzt, so haben sowohl Gegenkanten als Gegenwinkel gleiche Summe oder Differenz, und umgekehrt, wenn die Gegenkanten (Gegenwinkel) gleiche Summe oder gleiche Differenz aufweisen, so hat das Tetraeder eine Kantenkugel; und zwar gilt das Wort Summe oder Differenz, je nachdem das Tetraeder mit seinen Kanten der Kugel umbeschrieben oder anbeschrieben ist.

Das Verdienst, das sich die Verlagshandlung von Teubner durch diese und

so viele andere Werke um die Wissenschaft und den Unterricht auf den Gebieten der Mathematik und der Naturwissenschaften erworben hat, tritt so recht zutage, wenn man den reich ausgestatteten Jubiläumskatalog durchblättert, der von der Firma als 101. Ausgabe des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Verlagskatalogs zu Ostern 1908 dem internationalen Mathematikerkongreß in Rom gewidmet worden ist, oder wenn man die zahlreichen Bände der Hoffmann-Schottenschen Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht überblickt, die ein besonderes Ruhmesblatt in dem reichen Strauße des Verlagskataloges bildet.

M. Simon, Über die Entwicklung der Elementargeometrie im XIX. Jahrhundert. 278 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. M. 9.—.

Der allen Mathematikern wohlbekannte Verfasser hat sich der zeitraubenden und außerordentliche Kenntnisse voraussetzenden Arbeit unterzogen, eine internationale Bibliographie der Entwicklung der Elementargeometrie im vergangenen Jahrhundert zu schaffen. Wenn ich sie erst jetzt zur Anzeige bringe, so kann es mit der durch eigene Erfahrung gewonnenen Überzeugung geschehen, daß sie ein recht brauchbares und daher dankenswertes Werk ist trotz ihrer Unvollständigkeit: es fehlt die Literatur der Kegelschnitte, die allerdings so umfangreich ist, daß sie ein besonderes Werk fordert, und die darstellende Geometrie. Das Werk zerfällt in zwei Teile: Allgemeines (Abgrenzung, Geschichte, Methodik, Lehrbücher, Aufgabensammlungen) und Spezielles (Literaturen der einzelnen Gebiete). Die nichteuklidische Geometrie ist selbstverständlich berücksichtigt, ja mit besonderer Liebe behandelt. Die Bemerkung des Verfassers über seine 'Elemente der Geometrie mit Rücksicht auf die absolute Geometrie' (Straßburger Druckerei und Verlagsanstalt 1890) mag wohl gerechtfertigt sein, denn dieses Büchlein ist noch heute die beste elementare Einführung in die nichteuklidische Geometrie. In der speziellen Stereometrie hebt der Verfasser mit Recht hervor, es tue not, mehr stereometrische Konstruktionsaufgaben lösen zu lassen, um ein Gegengewicht gegen das Überwuchern der Rechenaufgaben herzustellen. — Ein 24 Seiten starkes Namenverzeichnis erleichtert die Benutzung des verdienstvollen Werkes ungemein.

P. Schafheitlin, Synthetische Geometrie der Kegelschnitte. Für die Prima höherer Lehranstalten. Mit 62 Fig. 96 S. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. M. 1.80.

Der Verfasser unternimmt den ja sehr verlockenden Versuch, die projektive einheitliche Behandlung der Kegelschnitte der Schule zugänglich zu machen. Und der Versuch erscheint vollständig gelungen, vielleicht deswegen, weil der Verfasser nicht mit der Tür ins Haus fällt, sondern vorsichtig an die Schultradition anknüpfend die Maßbeziehungen wo es möglich ist heranzieht. Damit ist noch nicht gesagt, daß sich die vorgeschlagene Behandlungsweise nun bald einbürgern werde; denn ganz abgesehen von der Trägheit der Gewöhnung mag die Verringerung der Anforderungen an das Gedächtnis der Schüler der erhöhten Anspannung der Denktätigkeit knapp das Gleichgewicht halten, wenn die gemischte Behandlung des Stoffes durch die einheitliche Methode ersetzt wird, wenigstens bei Schülern von mittlerer Begabung. Doch ist hier nur die Erfahrung entscheidend, und einer geweckten Klasse so die Kegelschnittlehre zu entwickeln, muß eine wahre Freude sein. Jedenfalls zeigt das Buch, daß sich die Grenze zwischen der Mittelschul- und der Hochschulmathematik auch hinsichtlich der besonderen und der allgemeinen Methoden mehr und mehr verwischt, wie sie schon immer rücksichtlich des Unendlichen schwankend gewesen ist. Dem Verfasser aber mag die mathematische Lehrerwelt ihren Dank durch das Studium, und wo die Verhältnisse es gestatten, durch die praktische Ausnützung seiner Arbeit zum Ausdruck bringen.

G. C. und W. H. Young, Der kleine Geometer. Ein mathematisches Beschäftigungsbuch für die Jugend. Deutsche Ausgabe von S. und F. Bernstein. Mit 130 Fig. 239 S. 8. Leipzig 1908, B. G. Teubner. Geb. M. 3.—.

Die Verfasser gehen von der Tatsache aus, daß schon im jüngeren und jüngsten

Kindesalter das Streben nach der Erfassung räumlicher Beziehungen rege ist, und daß die geistige Entwicklung um so einseitiger wird, das Interesse für den Raum um so mehr erlahmt, je später dieses natürliche Verlangen durch methodische Anleitung Befriedigung findet. Es ist erstaunlich und muß für alle Lehrer, die junge Geister in die Vorhalle des Tempels der Geometrie einzuführen haben, hocherfreulich sein, zu beobachten, mit wie einfachen Mitteln auf dem hier angegebenen Wege große und allgemeine, bedeutende Erkenntnisse gewonnen werden; besonders wenn man bedenkt, daß diese Vorschule der Geometrie, die vom Falten des Papieres ausgeht, kleine Kinder als Schüler voraussetzt, und daß der eingeschlagene Weg schon bald an die Pforte der nichteuklidischen Geometrie führt. Natürlich wird die Anschauung zunächst bevorzugt: durch Modelle einfachster Art wird sie entwickelt und gleichzeitig eine wertvolle Handfertigkeit herangebildet, ohne die wirkliches 'Begreifen' nur schwer möglich ist. Aber die begriffliche Entwicklung und die sonstige logische Schulung des Geistes werden dabei keineswegs vernachlässigt. — Es sind nicht bloß in dem ganzen Lehrgange besondere Übungen eingestreut, sondern am Schlusse noch 122 Beispiele in Form von Aufgaben angefügt, unter denen allerdings einige sind, zu denen im Lehrgange nicht genügender Anhalt gegeben ist, nämlich 102 und 103. Seite 189 stimmen Figur und Text nicht überein. — Das Büchlein gibt reiche Anregung und bietet viele geschickte Handgriffe dem einführenden geometrischen Unterrichte dar.

M. Simon, Methodik der elementaren Arithmetik in Verbindung mit algebraischer Analysis. Mit 9 Fig. 108 S. gr. 8. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. M. 3.20.

In dieser außerordentlich eindringlichen, lebendigen und geistvollen Vorlesung, worin die Arithmetik in moderner Weise als Vorbereitung der Funktionslehre aufgefaßt ist, geht M. Simon aus von dem Begriffe der Zahl und des Zählens, zeigt, wie die Raumanschauung viel mehr auf die Auffassung der Zahl und die Aufstellung der Zahlgesetze gewirkt hat als die Zeitanschauung, wie aber die fertige Zahl und das Zahlsystem sowohl vom Raum als von der Zeit unabhängig ist. Dann werden die Fragen behandelt: was zählen wir, warum zählen wir, wie zählen wir, und die Cantorschen Mengenbegriffe 'geordnet' und 'wohlgeordnet' erläutert, worauf die Rechenarten 1. Stufe besprochen werden. Der I. Teil schließt mit der Einführung der negativen Zahlen, der II. (Operationen 2. Stufe) mit Reihenbetrachtungen, der III. führt bis zum natürlichen Logarithmus. Die Auseinandersetzungen sind keineswegs trocken theoretisch, sondern mit vielen anziehenden Vergleichen und Ausblicken, mit feinen geschichtlichen, philosophischen und treffenden praktischen Bemerkungen gewürzt. Und daß die äußerste wissenschaftliche Strenge überall gewahrt wird, ist bei einem Verfasser wie M. Simon selbstverständlich.

A. Schülke, Differential- und Integralrechnung im Unterricht. Mit 7 Fig. 30 S. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geh. M. 1.—.

Der Verfasser zeigt in dieser kurzen, aber gedankenreichen Schrift, wie man von der Anschauung und von kleinen Größen ausgehend die Schüler in die Infinitesimalrechnung einführen kann. Er vertritt dabei den pädagogisch allein richtigen Standpunkt, daß die Einführung dieser Disziplin in das Gymnasium nicht in einem unvermittelten akademischen Kursus der Oberprima bestehen, sondern die funktionalen Beziehungen durch alle Klassen fortschreitend den ganzen Unterricht durchdringen und befruchten müssen. Die geschickte Darstellung des Verfassers wird von keinem der zahlreichen ähnlichen Werke übertroffen.

H. Schubert und A. Schumpelick, Arithmetik für Gymnasien. 1. Heft 199 S. Leipzig 1907, Göschensche Verlagshandlung. M. 2.25. 2. Heft 1908 ebd.

Mit diesem schönen Werke, das eine Umarbeitung einer von H. Schubert herausgegebenen Aufgabensammlung ist, haben die Verfasser ein ausgezeichnet gutes und brauchbares Unterrichtsmittel geschaffen, das zugleich Lehrbuch und Aufgabensammlung ist. Die logischen Grundlagen des Rechnens sind gut herausgear-

beitet, die allmähliche Erweiterung des Zahlengebietes klar hingestellt. Die kleinen historischen Zusammenfassungen sind ansprechend, und das Werk kommt der neuerdings wieder mit Nachdruck gestellten Forderung nach, auch der mathematische Unterricht möge sich auf dem humanistischen Gymnasium der Eigenart dieser Schulgattung möglichst anschmiegen; denn es geht mehr als andere ähnliche Bücher auf antike Verhältnisse ein. Trotzdem nimmt das Aufgabenmaterial auch auf das praktische Leben gebührend Rücksicht, ist auch übersichtlich, gut methodisch eingeteilt und angeordnet. Dabei geht es in seinen Darbietungen sehr weit: es enthält an höheren Kapiteln außer der Funktionslehre (Grenzwerte, Maxima und Minima, Reihen und deren Konvergenz) die Kombinatorik nebst Wahrscheinlichkeitsrechnung, diophantische Gleichungen 1. Grades und einen Abschnitt über die pythagoreische Gleichung und über heronische Dreiecke. Beim Durchblättern sind mir nur Kleinigkeiten aufgefallen, deren Abänderung ich vorschlagen möchte: ob es nicht zweckmäßig wäre, in den einfachen Rechenarten das Operationswort mit der Multiplikation allein vorzubehalten, also bei der Division nur 'durch' zu brauchen; Seite 176 des I. Heftes ist das Sanskritwort für 10 falsch geschrieben, es muß *daçan* heißen; bei der ununterbrochenen Logarithmierung fehlt das Beispiel der Wurzel aus der Differenz zweier Quadrate; zur Bezeichnung des natürlichen Logarithmus möchte ein Buchstabentyp gewählt werden, der sich im Druck besser von der Ziffer 1 abhebt.

H. Müller und F. Pietzker, Rechenbuch für die unteren Klassen. Ausgabe C: Mit Vermehrung der Aufgaben und Verminderung der sachlichen und methodischen Zusätze. 252 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. M. 2.40.

H. Müller und M. Zwerger, Rechenbuch für die Oberklassen der höheren Lehranstalten, in 2 Heften; Ausgabe für bayrische Lehranstalten. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Teil I 144 S. Teil II 100 S. Kart. je M. 1.60.

Noch vor einem Vierteljahrhundert gab es unter den Rechenbüchern für die Unterklassen der Gymnasien keines, das allen modernen wissenschaftlichen und methodischen Anforderungen standgehalten hätte. Jetzt könnte man eine ganze Reihe guter Aufgabensammlungen aufzählen. Ihnen schließen sich die eben genannten würdig an, denn es sind tüchtige, Theorie und Praxis, Denken und Anschauen gleichmäßig berücksichtigende Werke. Gleichwohl möchte ich in diesem Zusammenhange nicht unterlassen, auf das bestechende Buch 'Schöne Rechenstunden' von A. Gerlach hinzuweisen, das, obwohl zunächst im Hinblick auf die Volksschulen geschrieben, doch auch für den Rechenunterricht auf den Mittelschulen manche recht beherzigenswerte Anregung gibt. — Übrigens scheinen mir die Ausdrücke Hundertel, Tausendel wenigstens für den mündlichen Unterricht nicht so gut zu sein wie Hundertstel, Tausendstel, wegen der Ähnlichkeit mit Hunderter, Tausender.

J. A. Fleming, Elektrische Wellentelegraphie. Aus dem Englischen von E. Aschkinass. Mit 53 Abbild. 185 S. gr. 8. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. M. 5.—.

Mit dem den englischen Physikern eigenen Geschick wird in diesem Buche der ganze technische Apparat der 'drahtlosen' Telegraphie in leicht faßlicher Weise dargelegt und die technische und historische Entwicklung dieses neuesten Zweiges der Elektrotechnik auseinandergesetzt. Der Verfasser hat dabei nicht vergessen, die Priorität von Hughes und Lodge gegenüber Marconi anzudeuten. Das Buch ist, von wenigen Stellen abgesehen, auch für einigermaßen fortgeschrittene Schüler verständlich und kann daher den Schülerbibliotheken zur Anschaffung empfohlen werden.

K. Scheid, Praktischer Unterricht in Chemie. Zum Gebrauch für das Laboratorium. 79 S. gr. 8. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Kart. M. 1.40.

Das Buch soll, wie der durch sein Experimentierbuch für Knaben bekannte Verfasser sagt, nicht den Lehrer, sondern den Assistenten ersetzen. Demgemäß sind für jede der 166 Übungen das notwendige Material und die zu benutzenden Apparate in Stichworten aufgezählt und dann kurz angedeutet, was der Reihe nach zu tun ist.

Die Ergebnisse der Beobachtungen sind nicht angegeben: der Schüler soll selbst beobachten. Ich habe nicht Gelegenheit gehabt, das Buch praktisch zu erproben, aber ich möchte wohl glauben, daß es seinem Zwecke entspricht, um so besser, je mehr sich die Schüler eingearbeitet haben. Die treffliche Auswahl der Beispiele macht es dem Schüler leicht, sich die Begriffe der Äquivalenz und Wertigkeit, der Synthese, der Analyse anzueignen.

Der Ausdruck 'zweimal größer' usw. möchte durch den richtigeren 'zweimal so groß' ersetzt werden. Otto Richter.

Mach, Grundriss der Physik für die höheren Schulen des Deutschen Reiches, II. Teil, bearbeitet von F. Harbordt und M. Fischer. Mit 537 Abbild. 376 S. gr. 8. Leipzig 1908, Freytag & Tempsky. Geb. M. 4.—.

In dieser zweiten, durch Übungsaufgaben vermehrten Auflage ist der Stoff des I. Teiles (der Vorschule) vollständig hineingearbeitet, so daß eine gleichmäßige und einheitliche Darstellung des gesamten Lehrstoffes bis zu den neuen wissenschaftlichen Forschungen erreicht worden ist. Das Buch gehört zu denjenigen, welche die Physik fast ausschließlich auf Anschauung und Beobachtung gründen, die mathematischen Entwicklungen treten vollständig zurück oder sind auf das Notwendigste beschränkt, obschon eine Reihe von Gesetzen (z. B. das Ohmsche) theoretisch abgeleitet sind. Graphische Darstellungen, neuere Versuchsanordnungen sind berücksichtigt. Die Klarheit, die in dem Buche herrscht, ist unübertrefflich; nur in historischer Beziehung könnte vielleicht noch etwas hinzugetan werden; z. B. ist die Zambonische Säule schon Behrens bekannt gewesen und die Wimshurstsche Maschine im wesentlichen von Holtz erfunden. Der Donner entsteht nicht nur durch die vom Blitz mechanisch bewirkte Luftzerteilung, sondern in der Hauptsache durch die Knallgasexplosionen der infolge der Wasserzersetzung getrennten Luftarten.

Baumgarten-Poland-Wagner, Die hellenische Kultur. Zweite, starkvermehrte Auflage. Mit 7 farbigen Tafeln, 2 Karten, über 400 Abbildungen und 2 Doppeltafeln. XI, 530 S. Lex. 8. Leipzig 1908, B. G. Teubner. Geh. M. 10.—, in Leinwand geb. M. 12.—.

So hätte denn also das prächtige Buch seine Existenzberechtigung glänzend bewiesen. Die Verfasser haben recht daran getan, die Gesamtanlage, die an Übersichtlichkeit nichts zu wünschen übrig ließ, unverändert zu lassen; sie sind aber den Fortschritten der Wissenschaft aufmerksam gefolgt, und so sind besonders die Abschnitte über die Kunst stark angewachsen, aber auch sonst ist gebessert und gefeilt (man vergleiche z. B. die Karte von Athen und Umgebung mit der ersten Auflage): die neue zählt etwa vierzig Seiten und eine ganze Anzahl Illustrationen mehr. Das Werk ladet zunächst zum Beschauen ein, ist aber kein bloßes Bilderbuch mit begleitendem Text; wenn es auch nicht den Anspruch macht, eigene Forschungsergebnisse zu übermitteln, so ist doch das Verdienst der Verfasser um vornehme Popularisierung der Kulturgeschichte des einzigen Volkes unbestreitbar. Für gebildete Laien und Schüler höherer Lehranstalten bildet das Buch eine anziehende und erwünschte Ergänzung und Vertiefung des klassischen Unterrichts, aber auch wir Lehrer, die wir den gewaltigen Stoff kaum mehr beherrschen können, werden es als bequemes Nachschlagebuch und zur Belebung des Unterrichts mit Nutzen gebrauchen. Möge es den Verfassern vergönnt sein, den zweiten Teil, der die Kultur des Hellenismus und der Römer schildern soll, bald folgen zu lassen.

Eugen Grünwald.


Widener Library
3 2044 098 632 292